

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**Departamento de Didáctica y Organización Escolar**



**LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS EN LA  
FORMACIÓN DEL ECONOMISTA-GESTOR A  
PARTIR DE PAULO FREIRE.**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**  
**PRESENTADA POR**

**Alfredo Dib Abdul-Nour**

Bajo la dirección de los doctores

Primitivo Sánchez Delgado  
Carlos Pimenta

**Madrid, 2011**

**ISBN: 978-84-694-2806-1**

© Alfredo Dib Abdul-Nour, 2011



UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID  
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

**U.**PORTO

**FEP** FACULDADE DE ECONOMIA  
UNIVERSIDADE DO PORTO

TESIS DOCTORAL

**LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS  
EN LA FORMACIÓN DEL ECONOMISTA-GESTOR  
A PARTIR DE PAULO FREIRE**

*Alfredo Dib Abdul-Nour*

DIRECTORES

*Primitivo Sánchez Delgado y Carlos Pimenta*

MADRID 2010

*“La paz y los derechos humanos en la formación del economista-gestor a partir de Paulo Freire”* es un doctorado en cotutela entre la Facultad de Educación de la Universidad Complutense (Doctor Europeo), bajo tutoría del Prof. Dr. Primitivo Sánchez Delgado y la Facultad de Economía de la Universidad del Oporto, bajo tutoría del Prof. Dr. Carlos Pimenta.

Mi mayor agradecimiento al Programa Alþan, Programa de Becas de Alto Nivel de La Unión Europea para América Latina por ofrecerme la oportunidad de desarrollar mi formación en La Unión Europea, particularmente en la Península Ibérica, con la financiación entre 2004-2007, E04D0476542BR.

A MI MADRE, SONIA,  
A MI PADRE, ANTONIO CARLOS (*IN MEMORIAN*),  
CON TODO MI RECONOCIMIENTO.



## Agradecimientos

Prof. António Monclús por su apoyo desde el pre-proyecto de esta investigación.

Profs. Drs. Primitivo Sánchez Delgado y Carlos Pimenta por ser como son.

Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid por los debates en los seminarios.

Consejo Científico de la Facultad de Economía de la Universidad de Oporto por creer en la planificación de este trabajo.

Directores Profs. Drs. José Antonio García Fernández, José da Silva Costa e Isidro Moreno Herrero y sus equipos por el apoyo institucional.

Victoria Gascón “Vick” y Helena Fernanda Teixeira Correia toda mi admiración por la paciencia que tienen con los tramites.

Profs. Drs. Aurora Teixeira y Pedro Teixeira por las preciosas y precisas aportaciones.

Maria Vitor Mota “Mavi” y Natacha Mota por todas las consideraciones detalladas y pormenorizadas.

Padre Pablo Pagano y al Prof. Gabriel Tejerina Navarro Valls por los comentarios nucleares sobre el texto.

Facultad Campos Elíseos y al Instituto Paulista de Ciencias de la Educación a todas y a todos en mi memoria y corazón.

Profas. Dras. Maria Aparecida Lapa de Aguiar y Virginia Dresch por toda la acogida y atención, y a los Profs. Drs. Tomás Patrocínio y Luis Miguel Puerto (*in memoriam*) por su inmediato e incondicional interés en la investigación.

Sr. Julio y su equipo, del bar de los alumnos de la Facultad de Economía de Oporto, por hacer y servir un menú tan sabroso, rápido y barato.

A los nuevos y antiguos compañeros Prof. Carmelo Cluse, Prof. Cristian Perez Centeno, Prof. Eduardo Roa, Debora Vieira, Deborah e Ivan, Rosa Cobos, Regina Celeste, Profa. Dra. Maria Aparecida Ferreira de Aguiar y a los Yoshinagas: Ciro, Emilia, Claudia y Esther.

Silo (*in memorian*) por su osadía. Y también: Alice y Felipe, Alfonso Bueno, Chus, Emilio Rubio, Fernández-Llebrez del Rey Encarnación, Gloria López López, Luis Felipe Guerra, Manuel Gonçalves Afonso, Maria Galeano, Marisa Gama, Olalia, Paulinea, Pedro Pablo, Rebeca Núñez, Ricardo Tomayo, Virginia López López.

Por toda generosidad y por todo su tiempo a los Profs y Profs. Drs.: Adilson de Angelo, Ariana Cosme, Alberto Melo, Amelia Rosa Macedo, Ana García Florindo, Andreia Trevisan, Antonio Fragoso, Américo Peres, Antoni Bruel i Carrera, Azril Bacal, Carlos Alberto Torres, Emilio Lúcio-Villegas, Eunice Macedo, Eustaquio Romao, Eva Temudo, Fausto Telleri, Félix González Jiménez, Filomena Viegas, Henrique Borges, Ilda Figueiredo, Joaquim Matias Arco, Jordi Vallespir Soler, José João Osorio Gonçalves, Juan Miguel Batalloso, Licínio Lima, Lourdes Vasconcelos (*in memorian*), Luiza Cortesão, Madalena Mendes, Madalena Valente, Manuela Evans, Maria Josefa Cabello Martínez, Manolo Collado, Manuela Evans, Maria Helena de Koning (Marijke), Moacyr Gadotti, Mónica Oliveira, Pep Aparicio, Rogério Ribeiro, Rosa Madeira (Rosinha), Rosa Nunes, Rosana Barros, Sebas Parras, Silvana, Vicenta Pérez Ferrando.

Adrian y Leo, sobrinos gemelos que acaban de nacer y encender nueva llama.

Soraya.

## RESUMEN

La tesis doctoral *“La paz y los derechos humanos en la formación del economista-gestor a partir de Paulo Freire”* infiere la concepción del currículo corporativo. El contenido del currículo corporativo ocurre en la coalición de fuerzas entre las variaciones del grado de poder y el nivel de ganancia de los individuos, estableciendo una relación precisa entre el actuar, justificándolo a través de las líneas e interlíneas de la cultura corporativa. El problema central es cómo superar la dicotomía de la dimensión política del currículo corporativo que por un lado puede aportar avances en la dirección de la prosperidad con justicia, pero por otro puede agravar las situaciones de desigualdad e injusticia económico-social. La investigación utiliza la triangulación metodológica. En la parte teórico-práctica se utiliza el análisis de texto para la aprehensión de los conceptos freireanos y sus reconstrucciones contemporáneas. Las tres líneas investigadas son: economía, con los conceptos de desarrollo económico, justicia económica, historia del pensamiento económico y modelos de gestión; la educación, con los conceptos de libertad/diversidad, cultura/cultura corporativa, concienciación/conflictos de identidad; y paz y derechos humanos con los conceptos de violencia estructural, no-violencia activa y cultura de la paz. La parte práctico-teórica se compone de dos momentos: el primer momento, entre 2005-2007, la actualización de las ideas de Freire y se constituyó por una triangulación en tres niveles: conceptual, fuente de información y recogida de datos. Participaron los Institutos Paulo Freire de Brasil, España, Italia y Portugal, más siete instituciones alrededor de los institutos Paulo Freire. El segundo momento del desarrollo práctico-teórico fue el análisis de la formación del economista-gestor en distintos ámbitos entre 2007-2009. Se utilizó la observación, el análisis de documentos y las informaciones de la actualización del pensamiento de Freire para sistematizar y problematizar la formación del economista-gestor, a través del contenido del currículo corporativo, en siete organizaciones de distinta naturaleza jurídica.

Palabras Claves: Paulo Freire, Economista-Gestor, Currículo Corporativo, Educación de Adultos.



## RESUMO

A tese doutoral “A paz e os direitos humanos na formação do economista-gestor a partir de Paulo Freire” infere a concepção do currículo corporativo. O conteúdo do currículo corporativo ocorre na coligação de forças entre as variações do grau de poder e o nível de ganho dos indivíduos, estabelecendo uma relação precisa entre o atuar, justificando-o através das linhas e entrelinhas da cultura corporativa. O problema central é como superar a dicotomia da dimensão política do currículo corporativo, que tanto pode contribuir para a prosperidade com justiça como agravar as situações de desigualdade e injustiça económico-social. A investigação utiliza a triangulação metodológica. Na parte teórico-prática utilizou-se a análise de texto para a apreensão dos conceitos freireanos e suas reconstruções contemporâneas. As três linhas pesquisadas são: economia, com os conceitos de desenvolvimento económico, justiça económica, história do pensamento económico e modelos de gestão; a educação, com os conceitos de liberdade/diversidade, cultura/cultura corporativa, conscientização/conflitos de identidade; e paz e Direitos Humanos com os conceitos de violência estrutural, não-violência ativa e cultura da paz. A parte prática-teórica foi dividida em dois momentos: o primeiro momento, entre 2005 e 2007, consistiu na atualização das idéias de Freire e constituiu-se numa triangulação em três níveis: conceptual, fonte de informação e recolha de dados. Participaram os Institutos Paulo Freire de Brasil, Espanha, Itália e Portugal e sete institutos relacionados com os Institutos Paulo Freire. O segundo momento do desenvolvimento prático-teórico foi à análise da formação do economista-gestor em diferentes âmbitos entre 2007 e 2009. Foram utilizadas a observação, a análise de documentos e as informações da atualização do pensamento de Freire para sistematizar e problematizar a formação do economista-gestor, através do conteúdo do currículo corporativo, em sete organizações de diferente natureza jurídica.

Palavras-Chave: Paulo Freire, Economista-Gestor, Currículo Corporativo, Educação de Adultos.

## SUMMARY

The doctoral thesis "*The peace and the human rights the formation of the economist - manager for according to Paulo Freire's*" infers in the conception of the corporate curriculum. The content of the corporate curriculum happens in the coalition of forces between the variations of the degree of power and the level of profit of individuals, establishing a concrete relation between the action, justified by the lines of the corporate culture. The central problem is how to overcome the dichotomy of the political dimension of the corporate curriculum that can reach so many advances in the direction of the prosperity and also aggravate situations of inequality and economic - social injustice. The research uses the methodological triangulation. In the theoretical - practical part the text analysis was used for the apprehension of the freirean concepts and its contemporary reconstructions. Three lines were investigated: economy, with the concepts of economic development, economic justice, history of the economic thought and models of management; the education, with the concepts of freedom/diversity, corporate culture/culture, raising awareness/conflict of identity; and peace and Human Rights with the concepts of structural violence, active non-violence and culture of the peace. The practical - theoretical part was arranged in two stages: the first one, between 2005 and 2007, was the update of Freire's ideas, and was constituted by a triangulation in three levels: conceptual, source of information and data collection. The Paulo Freire's Institutes of Brazil, Spain, Italy and Portugal took part on it and also seven more freirean institutes around. The second stage of the practical - theoretical development was the analysis of the economist – manager training in different areas between 2007 and 2009. The observation, the analysis of documents and the information of the update of Freire's thought were used to systematize the formation of the economist - manager, through the content of the corporate curriculum, in seven organizations of different juridical nature.

Key words: Paulo Freire, Economist - manager, Corporate Curriculum, Adults Education.

## RÉSUMÉ

La thèse de doctorat "*La formation de l'économiste-manager pour la paix et les droits de l'homme à partir de Paulo Freire*" suit le concept du programme d'études de l'entreprise. Le contenu du programme d'entreprise se trouve dans la coalition de forces entre les changements dans le degré de puissance et le niveau de gain des individus, en établissant une relation précise entre l'acte, justifiée par les lignes et les entrelignes de la culture d'entreprise. Le problème central est de savoir comment surmonter la dichotomie de la dimension politique du programme d'entreprise que peut faire autant de progrès dans le sens de la prospérité avec de la justice mais aussi aggraver les situations de l'inégalité et l'injustice économique et sociale. La recherche utilise la triangulation méthodologique. Dans la part théorique et pratique a été utilisée l'analyse de texte pour l'appréhension des concepts de Freire et ses reconstructions contemporaines. Les trois lignes des études sont: l'économie, avec les concepts de développement économique, la justice économique, l'histoire de la pensée économique et des modèles de gestion, l'éducation, en utilisant les concepts de liberté et de diversité, la culture et culture d'entreprise, la sensibilisation et les conflits d'identité, et la paix et le droits de l'homme avec les concepts de la violence structurelle, la non-violence active et la culture de paix. La part pratique et théorique a été recueillie en deux étapes: la première étape, entre 2005 – 2007, a été la mise à jour des idées de Freire, et a été formé par une triangulation en trois niveaux: conceptuel, source d'information et collecte de données. Ont participé les Instituts Paulo Freire du Brésil, de l'Espagne, de l'Italie et du Portugal et en plus sept instituts autour des instituts de Paulo Freire. La deuxième étape du développement pratique et théorique a été l'analyse de la formation de l'économiste-gestionnaire dans les différents secteurs entre 2007 – 2009. Ont été utilisés l'observation, l'analyse de documents et les informations d'actualisation de la pensée de Freire pour systématiser et problématiser la formation de l'économiste-manager, à travers du contenu du programme d'entreprise dans sept organisations de différent statut juridique.

Mots-clés: Paulo Freire, Économiste-manager, Programme d'Entreprise, l'éducation des adultes.

# ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
1. Motivación	17
2. Sobre el doctorado: la “Co-tutela” y la mención “Doctor Europeo”	22
3. Objetivos y problemas del estudio	23
4. Sobre la investigación	24
4.1. Algunas consideraciones del desarrollo teórico-práctico	24
4.2. Surgimiento del concepto “contenido del curriculum corporativo”.	24
4.2.1. Paulo Freire en la investigación	29
4.3. Contextualizando algunos conceptos	30
4.4. Aspectos sobre el desarrollo de la investigación	36
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	47
CAPÍTULO I	49
VIOLENCIA ESTRUCTURAL Y NO-VIOLENCIA ACTIVA	49
1. Violencia y paz	50
1.1. El concepto de “opresor y oprimido”	70
1.2. El concepto de violencia en la teoría de Freire	76
2. VIOLENCIA ESTRUCTURAL	79
2.1. Apuntes sobre estructura	100
2.1.1. Complejidad	102
3. Entendiendo el término cultura	106
3.1. Cultura y educación	114
3.1.1. Educación y violencia en el contexto de la globalización	117
3.2. Cultura en el medio organizacional	123
3.3. Relacionando cultura y cultura corporativa	127
CAPÍTULO II	133
PROSPERIDAD CON JUSTICIA	133
1. Vectores para la comprensión de la historia	135
2. Los seres humanos no nacen personas, se hacen	143
2.1. Tareas de la educación	154
2.1.1. Educación bancaria; educación problematizadora	161
2.1.2. Educación como política y la política de la educación	169
2.1.3. Retos en la formación de la identidad: entre la integración social y la identidad personal	171
2.1.4. La libre formación de la identidad	179
2.1.5. Diversidad el ser socialmente saludable	180
2.1.6. Libertad y praxis	183
2.1.6.1. Las contradicciones de la libertad	186
2.2. Objetivos del desarrollo económico	188
2.3. Justicia social en un contexto particularmente económico	217
2.3.1 la libertad en el desarrollo económico	221
2.3.2. La democracia en el desarrollo económico	227
2.3.3. La equidad en el desarrollo económico	230

3. La nueva europa del viejo continente	235
3.1. Entre y con los dos señores del mundo	235
3.2. Ni los aliados, ni los – los berlineses	241
3.3. Desde el otro lado del atlántico	244
3.4. HACIA LA UNIÓN EUROPEA	248
3.4.1. Las comunidades europeas, la Unión Europea	251
 CAPÍTULO III	 275
REFLEXIÓN-ACCIÓN TRANSFORMADORA	275
1. Política de la educación en la formación de la ciudadanía	276
1.1. La práctica “educativa” y la práctica “educativa democrática”	290
1.2. Ciudad educadora, ciudad educada	295
2. Diálogo	299
2.1. Diálogo en la docencia	302
2.1.1. Temas generadores	305
2.2. Pedagogía del diálogo y la teoría de la acción antidialógica	308
2.2.1. La conquista	313
2.2.2. Dividir para mantener la opresión	314
2.2.3. La manipulación	316
2.2.4. La manipulación y el liderazgo	318
2.2.5. Invasión cultural	319
2.3. Pedagogía del diálogo y acción dialógica	323
2.3.1. La colaboración	323
2.3.2. La unión	331
2.3.3. La organización	333
2.3.4. Síntesis cultural	335
3. Responsabilidad de las estructuras económicas	337
3.1. Posibilidad del cambio estructural	341
3.2. Posibilidad de ejercer la profesión como un ser autonomamente comprometido	347
 CAPÍTULO IV	 355
HISTORIA Y FORMACIÓN DEL ECONOMISTA-GESTOR	355
1. El economista-gestor	357
1.1. El economista-gestor: algunos rasgos de este enlace	357
1.1.1. ¿y los emprendedores?	362
1.2. Consideraciones iniciales sobre el contexto del economista-gestor	371
1.3. ¿De qué problemas de formación economista-gestor hablamos?	377
2. ¿De qué gestión hablamos?	380
2.1. Problemas, características, necesidades y desafíos de la gestión	380
2.2. Dilemas de la gestión	385
2.3. Organizaciones corporativas modernas	387
2.3.1. La idea de sistema	392
2.3.1.1. El sistema abierto y las organizaciones	397
2.3.2. Dinámicas de las organizaciones	401
2.3.3. Procesos administrativos, niveles organizacionales	412
3. Praxis en el pensamiento económico con los modelos de gestión	416
3.1. Trayectoria del pensamiento económico	416
3.1.1. Dirección de empresas	430
3.2. Modelos de gestión	433

3.3. Aspectos de los modelos de gestión entre oriente y occidente	500
METODOLOGÍA	507
CAPÍTULO V	509
Trabajo de campo	509
1. Método de investigación	511
2. Triangulación metodológica	514
3. Método de esta investigación	518
ANÁLISIS Y CONCLUSIONES	539
CAPÍTULO VI	541
ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN	541
1. Análisis del primero momento de la investigación de campo	541
1.1. Histórico	541
1.2. Análisis de documentos	550
1.3. Análisis de la observación	557
1.4. Análisis de las entrevistas	560
2. Actualización del planeamiento de Freire	575
2.1. Actualización de las ideas de Freire temática 1: historicidad.	575
2.2. Actualización de las ideas de Freire temática 2: estructura económica-social-educativa.	577
2.3. Actualización de las ideas de Freire temática 3: la paz y derechos humanos.	579
3. Análisis de las actividades de estructuras contemporáneas	583
3.1. Análisis de la temática propuesta en el cuestionario	583
3.1.1. Temática 1: historicidad	583
3.1.2. Temática 2: estructura económico-socio-educativa	586
3.1.3. Temática 3: la paz y los derechos humanos	590
3.2. Análisis por cada evento investigado	593
3.3. Consideraciones entre conceptos e investigación de campo	607
CONCLUSIONES	613
1. Sobre los conceptos claves (articulando Paulo Freire, economista-gestor, formación de adultos y contenido del currículum corporativo).	613
2. Sobre los problemas	622
Limitaciones de este estudio y prospectivas	627
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	629
ANEXOS	659
Versión abreviada de la tesis redactada en el idioma portugués: introducción, presentación de cada capítulo y conclusiones	661
Guiones y documentos	713

## ILUSTRACIONES

1 Reloj científico atómico .....	88
2 Educación bancaria y problematizadora .....	166
3 Situación en materia de derechos humanos en distintos países.....	193
4 Papel y actividad del gestor.....	367
5 Clima, calificación y capacidad del gestor .....	369
6 Panorama comparativo de las herramientas de gestión .....	384
7 Eficiencia y eficacia .....	390
8 Diferencias entre la sociedad industrial y de la información .....	402
9 Características del trabajo.....	404
10 Relaciones entre organizaciones mecanicistas y orgánicas.....	406
11 Niveles organizacionales y procesos administrativos.....	415
12 Modelos de gestión y sus respectivas tendencias.....	435
13 Primeros pasos: planificación estratégica .....	465
14 Comparación en los servicios públicos entre el modo tradicional y por internet .....	478
15 Costes por internet de servicios de banco.....	478
16 Triangulación y vértices, nivel conceptual, primer momento del método investigativo .....	520
17 Triangulación y vértices, nivel fuente de información, ambiente interno, primer momento del método investigativo.....	521
18 Triangulación y vértices, nivel fuente de información, ambiente externo, primer momento del método investigativo.....	522
19 Triangulación y vértices, nivel recogida de datos, primer momento del método investigativo .....	525
20 El cuestionario y sus tres temáticas .....	529
21 Organización interna del Instituto Paulo Freire de Portugal, según su estatuto .....	544
22 Siete perfiles de los socios del Instituto Paulo Freire de Portugal .....	545
23 Perfil de los inscritos en el Ciclo de Conferencias.....	555
24 Actualización de las ideas y prácticas del pensamiento de Freire a partir de las temáticas de cuestionario .....	581
25 Nivel de intensidad entre la actualización de las ideas de Freire y los eventos analizados, segundo momento del método investigativo.....	590
26 Consideraciones entre los ejes conceptuales centrales y la investigación de campo, segundo momento del método investigativo .....	607

# **INTRODUCCIÓN**





## 1. MOTIVACIÓN

El economista-gestor es el profesional que trabaja en la dirección de empresas de cualquier naturaleza jurídica. La premisa es que el economista-gestor actúe en organizaciones, compitiendo y/o cooperando, en una sociedad compuesta por asociaciones civiles y corporaciones capitalistas que disputan cultura, poder y recursos entre sí y con la estructura clásica Estado, Iglesia, Ejército. Esta investigación parte de la convicción de que el economista-gestor, tiene una tarea decisiva en la construcción de una sociedad más justa. Sin embargo, tanto los modelos dominantes de formación como las prácticas del economista-gestor, ahogan los ideales de transformación social, siendo orientados una y otra vez por un único valor: el provecho financiero organizacional, a la vez que personal. En la pedagogía de Paulo Freire aparece la base teórica para reflexionar sobre un modelo distinto de formación del economista-gestor que tenga en cuenta los ideales de justicia, paz, derechos humanos (por excelencia libertad e igualdad) y democracia.

La motivación personal que me llevó a estas preocupaciones **empezó** a partir de **tres experiencias**: 1º) La acción voluntaria como instructor en una penitenciaria. 2º) El trabajo como profesor y coordinador de un curso de gestión de empresas. 3º) La dinámica de la sociedad brasileña.

Desarrollo económico y justicia social eran temas permanentes es estas tres experiencias: en el sistema penitenciario (en mi actividad como voluntario en la cárcel), en el sistema educativo (como profesor y coordinador juntamente con los alumnos, profesores, padres, trabajadores del centro de enseñanza) e, incluso, en el sistema económico-social (en la historia y en la vida cotidiana del Brasil que sufre debido a una injusta gestión de sus riquezas y distribución de renta, concentrada en una minoría, mientras gran parte de la población vivía en la miseria).

En la línea del tiempo percibía algunos casos de mejora de las condiciones de vida de las personas. Por ejemplo, en el centro de enseñanza que trabajaba, era fácilmente identificable el crecimiento profesional y de las condiciones

financieras de los alumnos del último ciclo, como también de los profesores y empleados. Pero no eran suficientes para darme respuestas satisfactorias a los grados de miseria e injusticia que observaba tanto dentro como en el entorno de las instituciones en que actuaba.

El entendimiento y la superación de la violencia estructural eran así apuntados como un gran reto.

Investigar sobre la formación del economista-gestor hacia la paz y los derechos humanos fue el camino elegido para poder entender, comprender y colaborar en el cambio de esta situación permanente de violencia estructural. Se trata de una violencia que no está caracterizada por guerras o conflictos armados. Es una violencia promovida por la historia antigua y reciente sostenida en las estructuras socio-económicas-educativas, por la cultura de la culpa y del silencio fomentado por atribuir a los sueños de una vergüenza: vergüenza de la libertad, de la felicidad, de la posibilidad.

Comento brevemente las tres experiencias que fueron punto de partida y la gran motivación para desarrollar una investigación sistematizada y profunda sobre la paz y los Derechos Humanos en la formación del economista-gestor a partir de Paulo Freire:

1º) La primera experiencia fue mi actividad como instructor voluntario en la penitenciaria femenina “Carandiru” en el año 2001.

La actividad como voluntario fue hecha durante medio año, semanalmente (de lunes a jueves), con 3 horas diarias, siempre por la tarde. Empecé con este trabajo voluntario porque me llamaba mucho la atención el aumento del número de presas reincidentes. La inserción laboral de un ex presidiario hombre era muy difícil, pero no totalmente imposible. Hay empresas que contratan expresidarios. Es posible también conseguir pequeños trabajos en obras o de mantenimiento de edificios. Pero para una mujer ex presidiaria, conseguir empleo era prácticamente, por no decir totalmente, imposible. Hay que añadir al género femenino, que durante el periodo en la penitenciaria, además de estar alejadas de la familia tanto nuclear como extendida y de, prácticamente,

perder el círculo de amigos, al salir tenían que cuidar de los hijos o habían perdido la guardia de ellos, sea legalmente sea a partir de iniciativas de la propia familia. En este ámbito, mi actividad en la prisión consistía en una formación específica sobre emprendedorismo para su futura inserción laboral. El reto principal era enseñar el funcionamiento clave de una pequeña empresa. Porque, como no conseguían empleo, la mejor alternativa era que desarrollasen pequeños negocios que, por supuesto, no serían financiados por nadie, ni por la familia ni mucho menos por bancos. Así la actividad de formación con las mujeres en el presidio tenía dos objetivos:

a) Posibilidades, planes y esperanza en el ámbito laboral para el momento de la salida de la prisión. Dialécticamente, la salida de la prisión es una situación muy difícil de enfrentar. Hay casos, tanto de mujeres como de hombres que no desean salir de la prisión por temer la situación que se enfrentará en su comunidad. Ahí hay un gran aprendizaje: me hacía reflexionar sobre cuál era el problema: la figura de ex-presidaria o las formas institucionalizadas de exclusión social.

b) Disminuir el acercamiento de las mafias a las mujeres que invertían su tiempo y energía en algún negocio. Como las dificultades son muchas, las mafias se aprovechaban ofreciendo trabajos o prometiendo dinero a cambio de colaboración en el tráfico. Esto resultaba casi siempre en la vuelta a la prisión de estas mujeres además de otras atrocidades.

Cuando empecé con las aulas en la cárcel, imaginaba enfrentar cuestiones relacionadas al sistema jurídico o sistema penitenciario. Sin embargo los principales cuestionamientos de las presidiarias eran sobre la actual estructura económica y social. En especial, la tarea de la educación y de la economía en la restructuración de esta situación tan alarmante y en muchos casos desesperante dado al grado de injusticia. Las preocupaciones de las presidiarias y mis observaciones sobre esta experiencia me llevaron a indagar profundamente sobre problemas de la formación profesional. Son agentes indiferentes a las cuestiones esenciales de la sociedad civil y que actúan en poderosas estructuras.

2º) La segunda experiencia fue la práctica profesional como profesor y coordinador en Facultades de Ciencias Empresariales, brasileñas, de 1998 a 2004.

La reflexión y análisis de la experiencia como profesor y coordinador hicieron sistematizar mis consideraciones sobre las estructuras económicas y la tarea de la educación (especialmente para adultos), en superar los graves problemas de distribución de renta y los fallos en la creación y calidad del empleo:

a) Como profesor en el curso de Dirección y Gestión de Empresas empezaba a cuestionar la reproducción de un esquema de exclusión social a pesar del esfuerzo de todas y todos que pensaban y trabajan en otra dirección. Desafortunadamente, la inserción de los universitarios en el mercado laboral resultaba, casi siempre, en sostener un sistema capitalista-individualista perverso e indeseado.

b) Como coordinador tenía una visión más sistemática y profunda de las dificultades de los alumnos y profesores, especialmente, las batallas contra las injusticias cotidianas que enfrentaban para llevar adelante sus proyectos de vida. Además las dificultades y los problemas de la institución de llevar adelante proyectos de formación que valorase una praxis más humana.

3º) La tercera experiencia fueron los tres ciclos económicos que viví en Brasil. Este es un país que, a pesar de no estar en “estado de guerra”, presenta en su composición poblacional datos de un país en guerra, como por ejemplo, el número de homicidios, el elevado índice del uso de armas de fuego por parte de bandidos, los combates intensos y permanentes entre policía y redes organizadas del poder paralelo, en especial los narcotraficantes. Pero este estado permanente de violencia física y psicológica se suma a otras violencias como la valoración de la pobreza como mecanismo social y del propio gobierno de sostenerse en el poder, la violencia económica mantenida por los fallos en la distribución de renta y la violencia política en insistir en desestructurar la sociedad civil a partir de un discurso siempre muy emocionado y convincente pero muy poco preocupado con los intereses del ciudadano. Estas situaciones fueron acentuadas o disminuidas según cada uno de los tres ciclos económico-

políticos. Pero siempre hubo la violencia de la calle sea con los chicos pidiendo limosna o con asaltados, sea las barbaries económico-financieras sostenidas por los gobiernos. En el primer ciclo económico, yo era muy pequeño, pero tengo muchos recuerdos. Fue el llamado “milagro brasileño” mantenido por la frase que “era el país de obtuida

l futuro” gracias al rápido (pero engañoso) crecimiento económico en el periodo de la dictadura. Este primer ciclo favoreció la estabilidad financiera de las familias, el desarrollo de las empresas y la movilidad social. El segundo ciclo fue a mediados de la década de los 80, cuando empezaron los problemas de un crecimiento desorganizado, injusto y desproporcionado del periodo de la dictadura. El gobierno no conseguía poner en marcha planes de (re)distribución de renta y se acentúan fuertemente las diferencias sociales y económicas. El tercer ciclo fueron los intentos políticos que conseguirán algún éxito en reorganizar las estructuras económicas y educativas a partir de los años 90, periodo en que el Brasil se consolida nuevamente, como un país de futuro (juntamente con Rusia, África del Sur y China).

Entonces vivencié tres movimientos económicos-educativos bien distintos: a) De un proteccionismo excesivo patrocinado por el sentimiento militar-nacionalista, a una apertura brusca de fronteras (con el presidente Fernando Collor de Melo, periodista). b) De una valoración de la educación, a un ciclo económico-político de olvidar la educación, centrando los recursos en infraestructura (periodo de la dictadura), para después volver a un compromiso oficial-legal con el sistema educativo, como por ejemplo con la ley 10172 de 2001, y, con la calidad en el sistema universitario a través de oficinas especializadas del gobierno que suman la participación de la sociedad civil (con el presidente Fernando Henrique Cardoso, sociólogo reconocido por distintos trabajos académicos). c) De una política de acumulación de riquezas para después distribuir, a una política económica de distribución permanente de las riquezas generadas (con las propuestas del presidente Luis Ignacio Lula da Silva, considerado por distintos medios como una de las personas más influyentes en el mundo entre 2008 y 2010, tiene un curso de tornero mecánico de tres años y abandonó el quinto de la escuela por presentar un flojo expediente académico). Estos tres ciclos estaban marcados por grandes

diferencias en la estrategia de política económicas en el país, especialmente en el combate a la inflación que generó, principalmente en los dos primeros ciclos, cambios sucesivos de monedas, distintas políticas monetarias y cambiarias.

## **2. SOBRE EL DOCTORADO: LA “CO-TUTELA” Y LA MENCIÓN “*DOCTOR EUROPEO*”**

El “Convenio de Co-Tutela” fue firmado por los respectivos rectores de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), España y de la Universidad del Oporto (UP), Portugal. En este convenio está institucionalmente involucrado el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado -, de la UCM y la Facultad de Economía de la UP. Esta Tesis Doctoral cumple cada uno de los artículos del convenio tanto el español como el portugués. Así que, la versión abreviada (capítulo de presentación, presentación de cada capítulo y conclusiones) de la tesis en el idioma portugués (artículo 10, convenio UCM) está en el anexo. El resumen de la tesis en los idiomas español, inglés, francés y portugués (artículo 11, convenio UP) están antes del índice. También fueron presentados los informes sobre los periodos de investigación tanto en Portugal como en España.

La mención Europea “Doctor Europeo” en el título de Doctor es una atribución al título emitido por la UCM. Esta Tesis Doctoral atiende a cada uno de los requisitos necesarios (Decreto 1393/2007, de 29 de octubre de 2007 y el artículo 7.2 de la Normativa de la UCM, de 14 de octubre de 2008). La defensa de la tesis ante el tribunal será en idioma español, la presentación y las conclusiones en idioma portugués. También en portugués están, impresos, el capítulo de presentación y las conclusiones en el apartado anexo. Dos informes previos fueron presentados emitidos por expertos de Universidades de Estados miembros distintos al español. Un informe firmado por el Profesor Doctor Américo Nunes Peres, Departamento de Educación y Psicología de la Universidad de Tras-os-Montes y Alto Douro (UTAD), Portugal. Y, un segundo

informe por el Profesor Doctor António Fragoso de Almeida, Departamento de Ciencias Sociales de la Escola Superior Educação Comunicação de la Universidad del Algarve, Portugal.

### **3. OBJETIVOS Y PROBLEMAS DEI ESTUDIO**

Los objetivos de esta investigación son reflexionar las dificultades contemporáneas de formación del economista-gestor para superar las formas clásicas y actuales de la violencia estructural, proponiendo alternativas. Se busca el cambio de una lectura del mundo centrado en la guerra con un protagonista violento que destruye y aterroriza, por una concepción de mundo de posibilidades con la figura del guerrero-luchador, que junto con la sociedad, (se)transforma y (se)construye.

Los problemas son:

- Superar la cultura de la guerra y la cultura de la guerra económica.
- Desmitificar la “paz” y profundizar la cultura de la paz encontrando mecanismos para incorporarla en el día a día de las corporaciones.
- Presentar las bases de la no-violencia activa como fuente de relación interpersonal.
- Diagnosticar el reconocimiento y la superación del conflicto de identidad en la práctica del economista-gestor.
- Actualizar la tarea de la Responsabilidad Social Corporativa como respuesta a la violencia estructural.



## **4. SOBRE LA INVESTIGACIÓN**

### **4.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES DEL DESARROLLO TEÓRICO-PRÁCTICO**

El tema de esta investigación es “La tarea de la educación y de la economía en la consolidación de la paz y los derechos humanos”.

El título de esta Tesis Doctoral es “La paz y los derechos humanos en la formación del economista-gestor a partir de Paulo Freire”.

La metodología teórica-práctica es el análisis de texto para la aprehensión teórica de los conceptos freireanos y sus reconstrucciones contemporáneas. Los conceptos fundamentales estudiados en esta investigación son: economista-gestor, formación de adultos y contenido del currículo corporativo, a partir de las siguientes líneas de investigación: economía (desarrollo económico, justicia económica, historia del pensamiento económico y modelos de gestión), educación (libertad/diversidad, cultura/cultura corporativa, concientización/conflictos de identidad), paz y Derechos Humanos (violencia estructural, no-violencia activa, cultura de paz).

### **4.2. SURGIMIENTO DEL CONCEPTO “CONTENIDO DEL CURRÍCULUM CORPORATIVO”.**

La referencia de esta investigación es la obra de Paulo Freire.

Freire es reconocido por su intervención didáctica en la alfabetización de adultos a través de una educación problematizadora.

Pero, en esta tesis, se parte de otro punto central del pensamiento freireano.

Se parte de las críticas de Freire a las formas de organización, control y opresión de las estructuras corporativas. En su vida profesional Freire trabajó en instituciones con funciones de dirección. Y, al analizar su experiencia, él alerta de las dificultades para superar los conflictos de intereses y de poder en el interior de estas organizaciones. Entonces, la organización del trabajo y la forma de resolver problemas en las empresas tiene un potencial educativo. También a partir de ahí se debe educar. La educación es política también en el intercambio entre profesionales para la tomada de decisiones. Son adultos, profesionales, muchos en posición de mando.

Así que para esta investigación, los directivos y los mandos intermediarios de empresas al sostener la maldad y la injusticia son tan analfabetos (políticos) como los demás. ¿Por qué? Habría al menos dos razones:

- Porque no consiguen leer el mundo críticamente: están desprovistos de conciencia (percepción del humano) por el fallo de sensibilización social e de superar el conflicto de identidad;

- Porque están alejados de un proceso de concientización política libertadora por la motivación-racional-histórica-lineal del propio sistema mecanicista urbano y por la sistemática (re)productivo-competitiva-compensatoria-mercantilista de las empresas.

El criterio de tomada de decisión es un posicionamiento político-técnico. En determinados momentos más técnico que político, o viceversa. Entre lo político y lo técnico se mueven las representaciones esenciales de la cultura. Entre lo político y lo técnico se mueve el poder, las aspiraciones y el miedo.

¿Por qué es posible “cerrar los ojos” a la explotación de niños que la empresa promueve? Para esta investigación, una de las posibilidades para que las decisiones patológicas sean viables es porque están sostenidas por el “contenido del currículo corporativo”. Ignorar la esclavitud de los niños no forma parte de la cultura de la empresa. ¿Cuál es la empresa que irá promover esta cultura frente a la sociedad y la comunidad internacional? Tampoco forma parte de los ciclos de formación de sus directivos en cursos especializados o de gran impacto como los de *Master in Business Administration*. Tampoco tiene

relación con las acciones de formación del departamento de recursos humanos, orientaciones de consultores, órganos del gobierno u organismos globales.

¿Cómo es posible, entonces, vigorizar una acción que consiga imponer el papel de esclavos a los niños? Está claro que es un arreglo entre organizaciones deslumbradas por la mercantilización como valor referente en las relaciones y en los negocios. Y es que el “contenido del currículo corporativo” establece una relación precisa entre “actuar justificando” a través de la líneas y entrelíneas de la cultura corporativa. Si el contenido del currículo corporativo puede enseñar tal barbaridad, podrá también enseñar cambios en la ordenación de las prioridades en las tomas de decisiones. Para Freire, este estado de cosas en el interior de las estructuras puede cambiar a partir del cambio de la visión del mundo y la concientización.

Freire decía que la liberación de los oprimidos y opresores debería empezar por los oprimidos, y que ellos liberarán a los opresores porque están presos en su propia sistemática. Muy bien. Así Freire desarrolla su obra a partir de la mirada de los oprimidos.

Lo que inferimos es que entonces, en un momento dado, el opresor se ira concientizando a partir de las manifestaciones de los oprimidos y de su propia reflexión histórica y contextual. Y el diagnóstico de esta dinámica está presente en la sociedad contemporánea. No porque la franja más radical y extremista de los opresores este concientizándose. No es eso, porque incluso esta franja tiene momentos de fortalecimiento con las crisis económicas y los conflictos de identidad provocados por las reacciones de los oprimidos. Tampoco porque la franja sin una identidad política clara deje de moverse hacia los partidos de la derecha o izquierda de acuerdo con las promesas de atender a sus intereses. En la franja ancha de la población, definir quién es oprimido u opresor es hoy mucho más difícil que ayer. Además, es más fácil admitir la debilidad y la opresión hacia el otro que hacia sí mismo. Y, las corporaciones, en especial de los niveles de dirección estratégica y mando intermedio, son altamente eficaces en la reversión de valores y de qué es o no es violencia.

A partir de estas dos observaciones - que en un momento dado el opresor cambiarse y que el oprimido en su proceso de liberación no se vuelva un opresor -, este trabajo centrará sus análisis y diagnósticos. Y que para ello se creó la expresión: “contenido del currículo corporativo”. El contenido político del currículo corporativo tiene como base en su estructura formativa el conflicto entre la cultura corporativa y la concepción de sí mismo y del otro (tanto como individuo como representación de grupo social).

La empresa tiene en su propia dinámica un “currículo corporativo” constituido a partir de su contenido político-educacional que influenciará el individuo en ciertos valores, conocimientos y actitudes, tal como hace el currículo académico. El currículo corporativo se explicita en cada decisión, que siempre tiene en cuenta expectativas y consecuencias. Es el contenido del currículo corporativo lo que justifica: aplicación y uso de recursos, prioridades del planeamiento en sus respectivas variaciones en los distintos departamentos y niveles jerárquicos, políticas de negociación, ajuste a los distintos grupos de intereses, superación de los conflictos internos de poder y bases en establecer o imponer acuerdos con el medio externo.

No es por casualidad que la gran divergencia empresarial sea la laguna entre lo planificado y lo ejecutado. En general, el contenido del currículo corporativo es una práctica vivida por la mayoría del equipo de planificación y por la minoría del equipo de ejecución. La expresión de la cultura de la empresa es sostenida por el currículo corporativo.

Como se dibuja el contenido del currículo corporativo y su desarrollo no son tareas del departamento de personal. El departamento de personal forma parte en la consolidación del contenido del currículo corporativo pero no son las tareas de este departamento las que determinan su contenido, es al contrario. Además, ¿cómo atribuir al departamento de personal toda la consolidación del contenido del currículo corporativo, si la gran mayoría de las empresas ni tiene tal departamento?

El contenido del currículo corporativo y su consolidación ocurren en las coaliciones de fuerzas de las variaciones del grado de poder y nivel de ganancia de los individuos. Esta coalición de fuerzas que, si *a priori* se intenta “organizarla” en los organigramas, es “desorganizada y permanentemente reorganizada” a partir de distintas conexiones. La “organización” de la colisión de fuerzas está en el liderazgo que argumenta con la amenaza de la baja productividad y la culpa de la mala eficacia; y por mucho tiempo y hasta hoy, se creía que solo bajo un liderazgo autoritario y paternalista se podría hacer valer el organigrama de la empresa. Así que, están en las razones, en las emociones y en las conexiones entre los individuos los momentos en que más se percibe la consolidación y los cambios del contenido del currículo corporativo. Por correlacionar tan fuertemente las razones/emociones/interacciones de los individuos, la formación en el interior de las empresas debería ser una de las principales tareas de los directivos en general y del economista-gestor en particular.

La forma de ser y estar de los directivos influye y es influenciada por los valores del currículo corporativo que va formando al profesional, y los futuros profesionales a través de prácticas, resultados y consecuencias. Por esta vía aparece una de las principales críticas a la enseñanza universitaria: la laguna entre el contenido político del currículo académico y el contenido político del currículo corporativo. Los dos modelos de currículos se enseñan y aprenden. El problema no está ahí. El problema está en que la consistencia política-educativa académica es distinta de la consistencia política-educativa corporativa. El modelo de reflexión-acción académico es el resultado de una determinada política educativa que es inherente a este modo de pensar; pero esta política educativa es bien distinta de la política educativa empresarial que enseña al profesional otro modelo de reflexión-acción. Así es que, mientras el currículo académico tiene sus periodos de evaluación, el currículo corporativo tienen periodos de evocación: a la cultura corporativa, a los resultados financieros, a las estrategias de la competencia. Si en el sistema social la cultura es el mayor fenómeno humano, la educación su principal expresión, y el contenido y la didáctica del currículo escolar la concreción. Posiblemente, en el ámbito corporativo, la cultura es el mayor fenómeno, las relaciones de poder su

principal expresión, y el contenido y didáctica del currículo corporativo la concreción entre uno y otro. Es en la coalición de fuerzas resultado del currículo corporativo donde la intensidad de las justificaciones de las tomas de decisiones para esclavizar a los niños puede estar o en la conciencia mercantilista que la acepta o en la concientización innovadora que la rechaza.

Freire luchó por la consolidación de la justicia y de la paz. Constituyó una vida de aventura y poesía. Una obra de creación. Freire estaba permanentemente en proceso de liberación. Él no quería ser reproducido. Le gustaría ser recreado.

#### **4.2.1. Paulo Freire en la investigación**

La obra de Paulo Freire ofrece cuatro aportaciones fundamentales para esta investigación:

a) La coherencia entre teoría y práctica educativa planeada por Paulo Freire es fundamental para este trabajo que analiza tanto a teoría pedagógica, particularmente a formación del economista-gestor, como los resultados de esta formación en el ejercicio profesional.

b) La preocupación de Freire con la transformación, a través de la educación, de las injusticias sociales es la misma de este trabajo, ya que el diagnóstico de la violencia estructural y proponer estructuras menos perversas en un mundo contemporáneo entendido como fuertemente influenciado por los valores de las grandes corporaciones capitalistas.

c) La nítida, precisa e indispensable relación que Freire establece en el desarrollo de sus ideas entre educación y economía; sociedad y ciudad; ser humano y libertad.

d) Los conceptos nucleares freireanos de diálogo, emancipación, política de la educación, libertad, educación problematizadora, concientización, la relación entre opresor y oprimido.

### 4.3. CONTEXTUALIZANDO ALGUNOS CONCEPTOS

“Paz” viene del latín *pax*. Las ideas pacifistas estaban ya presentes en tradiciones religiosas. La *pax romana* designaba un orden impuesto. Del mismo modo que la idea de la ley del más fuerte era común en los argumentos pacifistas. Pero fue en el siglo XVIII cuando el pacifismo se desvinculó de la religión, uniéndose al derecho internacional, que poco a poco se fortalecía. En el siglo XIX el movimiento se organiza con el objetivo de influenciar la opinión pública a través de la prensa. La primera institución pacifista en Europa se funda en 1830, Jean-Jacques de Sellon (1782-1839), en Ginebra, con dos actividades principales: la creación de la revista Archives de la Société de la Paix de Genève y la creación de una red de pacifistas internacionales. En 1843, en Londres el primer Congreso Internacional de la Paz con la asistencia de 324 representantes. El movimiento por la Paz influencia la creación de la asignatura Relaciones Internacionales. La primera fue en 1919 en Aberystwyth, Universidad del País de Gales, Gran Bretaña. El ideal de convertir a los infieles fue reemplazado por la formación de una opinión pública internacional, cuyos foros deberían ser constituidos por representantes de distintos países.

Kant (1724-1804) defendía una concepción pacifista jurídico-democrática. Bernard Bolzano (1781-1848) argumentaba que los sistemas nucleares de las sociedades (educación, cultural, económico) deberían promover los intereses para la paz y no para la guerra. Leon Tolstói (1828-1910) entendía el Estado como estructura de guerra y así defendía el pacifismo anárquico. Gandhi (1869-1948), influenciado por las ideas de Tolstói, difunde y practica la desobediencia civil, como acción no-violenta, en forma de protesta como forma de cambiar la visión de los dominadores. Durante treinta años (1917-1947), Gandhi promueve movimientos de desobediencia civil en India hasta conseguir la independencia del país. Y, la práctica de la desobediencia civil influenció manifestaciones por la libertad en todo el mundo, tales como la lucha contra el racismo y contra la participación norteamericana en la Guerra del Vietnam de Martín Luther King Jr. (1928-1968). En la tradición budista varios son los movimientos pacifistas. El 14º Dalai Lama Tenzin Gyatso (Premio Nobel, 1989)

lidera el movimiento de no violencia activa a favor del Tíbet. La budista, Aung San Suu Kyi (Premio Nobel, 1991) fue líder del movimiento pacífico y no violento contra la dictadura militar en Birmania. Como también de otras tradiciones como la expresión mayor contra el Apartheid Nelson Rolihlahla Mandela (Premio Nobel, 1993), junto con Frederik Willem de Klerk que ha puesto en marcha reformas con el fin de superar la segregación racial, proclamando derechos civiles a todos los miembros de la sociedad sudafricana, consolidó la nueva Constitución y firmo la liberación de presos políticos, entre ellos Mandela. Muhammad Yunus (Premio Nobel, 1996) por desarrollar y concretar el concepto de microcrédito una idea del pakistaní Akhter Hameed Khan.

La ascensión del fascismo y del nacionalismo intensificaron las discordancias entre los idealistas que defendían la paz a partir de cuestiones jurídicas y los realistas (Morgenthau, 1904-1980) que discutían la paz a partir de cuestiones políticas.

La Segunda Guerra Mundial reorienta temáticas centrales del movimiento pacifista. Por ejemplo, el uso de armas como única forma de derrotar el nazismo que empezó a ser defendida por Bertrand Russell (1872-1970) y Albert Einstein (1879-1955). Inaugura también el debate el psicoanálisis con Sigmund Freud (1856-1939), a través de la inquietud sobre el por qué de la tiranía y después con la discusión sobre la sumisión de los individuos a estructuras colectivas.

Los estudios para la paz se reorientan. Dejan de centrarse en el Estado y la seguridad. El movimiento pacifista empieza a preocuparse por el armamento nuclear y los procesos de dominación, en especial, las bases de sus enlaces – economía, política, cultura -, y las relaciones entre los países, particularmente Norte-Sur.

El paradigma del movimiento pacifista es la evocación de la “guerra justa”. Es el pacifismo relativo. Este paradigma está tanto en confrontaciones más recientes, como la Guerra del Kosovo, como en Segunda Gran Guerra.



La argumentación contraria a este paradigma es el desplazamiento de la política de reacción (en general militar) por una política de prevención para evitar el dominio de las estructuras dominantes, establecimiento de redes de poder, el convencimiento de parte de la población.

La educación se ve como el pilar de tal proceso: que la opinión pública internacional presionase a los gobiernos en su política exterior dependería de la concienciación sobre los males de la guerra, concienciación que debería comenzar en las escuelas. Eran las escuelas las que tenían la tarea de sustituir en el imaginario infantil a los héroes de guerra por científicos y artistas, héroes de la paz. Se inició una campaña para eliminar himnos nacionalistas y manuales escolares chauvinistas, promoviendo concursos en las escuelas sobre medios de extinguir la guerra y fundar una paz duradera entre los pueblos. Estos ideales del movimiento pacifista orientaron la fundación de la Liga de las Naciones y posteriormente de su sucesora, la Organización de las Naciones Unidas (ONU), así como innumerables organismos internacionales, con el objetivo unánime de organizar la solidaridad internacional en la consolidación de un orden global justo. En 1945 fue creada la UNESCO, a quien incumbía construir las bases de ese orden global, ya que a ella le cabría la tarea inspiradora para la reconstrucción de un mundo destruido por los horrores de la Segunda Guerra Mundial. Una de las principales críticas que la UNESCO sufriría se derivó del carácter predominante idealista de los principios consagrados en su “Acta Constitutiva”, como el de que la causa de las guerras estaría en la conciencia de las personas: “la guerra nace en el espíritu de las personas”. La tradición idealista, en efecto, que anunciaba el movimiento pacifista así como la creación de organismos internacionales que de ello resultaron, ignoraba estructuras socio-económicas como determinantes de conflictos y de la propia conciencia. El arte y la ciencia, decían los críticos del idealismo, no serían tan imparciales como a primera vista podría parecer.

El educador brasileño Paulo Freire fue uno de los autores que más enfatizó cómo el proceso educativo debe ser vinculado al análisis de estructuras socioeconómicas para superar el obstáculo que ellas representan para el

desarrollo de los seres humanos y de sus ideales, procurando así ir más allá de la recurrente dualidad idealismo/materialismo.

La propuesta pedagógica de Freire de “educación problematizadora” tiene por objetivo la humanización de las personas, en contraposición al que denominó “educación bancaria”, que no posibilita al educador-educando y al educando-educador una acción creativa y crítica. La pedagogía problematizadora se vincula profundamente a la concepción de democracia. Su objetivo principal es que la educación posibilite a los seres humanos participar activamente en la sociedad rompiendo con la visión determinante de la historia.

La educación no ocurre exclusivamente en la escuela, aunque sea ese espacio escolar de gran valía en el proceso educativo en cualquiera que sea el nivel o formación. La educación también ocurre en la familia, en la Iglesia, en la práctica deportiva, en las corporaciones. La “ciudad” también es educadora, así como el interior del sistema judicial y los principios de distribución de riqueza que cada sociedad promueve o realiza.

Los movimientos por la paz refuerzan el papel del desarrollo económico como instrumento fundamental para evitar las formas de violencia. La superación de los conflictos negativos para convertirlos en positivos pasa por cómo las estrategias empresariales valoran los intereses de la sociedad. La tarea de las corporaciones es esencial en este proceso. Sea a partir del paraguas Responsabilidad Social Corporativa, sea con nuevos modelos de gestión que valoren la creatividad, el respeto y el bien común. Instituciones gubernamentales o no gubernamentales vienen presionando y ofreciendo estrategias de intervención educativa promoviendo la paz. Las conferencias generales de la UNESCO sirven como referencia educativa para los países, los programas mundiales de educación para todos, de educación permanente y de educación para adultos. La UNICEF tiene su programa “Enrédate”, la Cruz Roja y su proyecto de educación en los Derechos Humanos y todas las iniciativas que se vivencia en las grandes o pequeñas instituciones en favor de la no-violencia activa.

Una concepción clave de violencia utilizada en este trabajo es la deshumanización del ser humano en su relación consigo mismo y en la relación con el otro.

La lucha contra la violencia incluye reconocer la deshumanización. Este reconocimiento es un hecho difícil porque en general, la identificación de la violencia de hoy estuvo hace mucho tiempo camuflada en las costumbres culturales de determinada sociedad. La violencia no es solamente física, más también psicológica, económica, social, tecnológica, cultural, étnica, de género.

Negar al otro es una forma de violencia, porque recoge violar su estado de ser. Imponer un papel al otro es el resultado de esta negación.

Pero este “estado de ser y estar” está directamente relacionado con la cultura y la formación de la identidad: lo que hoy es violencia, mañana podrá no ser. Lo que es violencia, lo que es barbarie tiene influencia cultural constituida a través de la historia. En esta investigación cultura e historia son procesos cambiantes, y no procesos determinados y determinantes. Y por eso, los aspectos vitales de la lucha contra la violencia exigen siempre un estado de alerta permanente, actuante y atendiendo a los cambios sociales.

Hay mecanismos sociales de ayer y de hoy que en nombre de la paz defienden la hipótesis de la pasividad. Pacífico sí, pasividad, no. El pacífico lucha por la verdad y la justicia, el pasivo deja las cosas como están. El pacífico busca nuevas formas de solución de conflictos, el pasivo opta por la continuidad de mecanismos que evocan el miedo, la contradicción y la vergüenza. El pacífico interviene en puntos importantes de la vida y de la convivencia, intercambiando con las diferencias y con los diferentes. El pasivo se preocupa con cuestiones eventuales de la vida y convive en sistemas que ignoran las diferencias y tolerando a los diferentes, hasta el punto que el otro se siente tolerado.

Sin embargo, la noción de violencia en la sociedad contemporánea es notoriamente compleja: lo que es violencia para uno puede no ser para otro. Lo que es violento en una comunidad puede ser un acto cotidiano en otra

comunidad, aunque que sean del mismo Estado. Lo que para uno, cuando era pequeño, era una violencia, cuando es mayor ya no es.

La no-violencia activa es fruto de una reflexión-acción permanente:

- Un Estado no-violento no significa sólo la ausencia de conflictos bélicos, pero sí un mecanismo de gobierno que, además de mover a partir de la participación del pueblo que, también, lucha por la justicia social permanentemente, es decir atención a la (re)distribución de poder y riqueza.

- Una estructura económica-social no violenta defiende y promueve justicia, sea en sus estrategias de ventas o en la adquisición de los recursos. Así que, tanto en las entrelineas de su organigrama como con los demás agentes económicos (re)establece negocios que concreten los intereses de las partes hacia la prosperidad y justicia.

- Una educación no violenta reflexiona y practica la lectura del mundo y la historia de sus educandos-educadores y de los educadores-educandos permanentemente. Fortalece la red social hacia la consolidación de la cultura de la paz y los Derechos Humanos. Intensifica la resolución de conflictos a partir de las discusiones de ideas y el respeto mutuo. Busca cohesión entre la formación de la identidad individual y colectiva, en que hay estrecha relación entre ambos.

El economista-gestor asume así una tarea fundamental en la defensa y promoción de la paz y los Derechos Humanos. Como figura social influye sobre las relaciones humanas, los procesos y en especial la cultura corporativa que en muchos casos se opone a la cultura participativa. Cultura corporativa y poder jerárquico son las bases en la formación del contenido del currículo corporativo. La historia del pensamiento económico sostiene valores, responsabilidades e instrumentos para que el economista-gestor establezca mecanismos de justicia. Los modelos de gestión son sus herramientas contemporáneas. El desafío del economista-gestor es que el contenido de “la historia del pensamiento económico” suele ser discutido en pocos ámbitos de formación y en general se limita al ámbito universitario. Lo que se difunde son acontecimientos globales, como el sube y baja de la bolsa y algunos índices económicos como si fueran los representantes máximos de los economistas.

Para el ciudadano, parece que los temas más preocupantes son la relación entre la tasa de paro y su sueldo; las perspectivas de crecimiento de la economía que se asociaban directamente tanto a la disposición al consumo como a sus posibilidades de concretar sus realizaciones personales. Sin embargo, los modelos de gestión se van difundiendo en la sociedad. Estos modelos son vistos como herramientas eficaces en la solución de problemas y mejora de la competitividad empresarial. También son estos modelos que los definen muchas de las decisiones en las empresas. El reto en su formación es que el economista-gestor debe superar la dicotomía de buscar prosperidad con justicia, al mismo tiempo que debe competir con los visionarios del lucro fácil y rápido, no importando cómo.

#### 4.4. ASPECTOS SOBRE EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

El Capítulo I “Violencia Estructural y No-Violencia Activa” discute los conceptos de “no-violencia activa”; “violencia estructural” y los conflictos entre “cultura y cultural participativa”. La “no-violencia activa” busca analizar las distintas formas de violencia con Freire y Galtung, con las contribuciones de Moura y Sachs y la discusión sobre terrorismo de Baudrillard y Morin. Sigue con la idea de qué es o qué no es violencia como un fenómeno cultural. La historia de la investigación para la paz – sus contradicciones y superaciones -, a partir de Wiberg con las críticas de Pureza y Cravo. La cultura de Paz en Perú y el Manifiesto de Sevilla son el comienzo del largo y valioso trabajo de Federico Mayor Zaragoza en la difusión de la idea de Cultura de la Paz – UNESCO (con el apoyo de la ONU), discutida y analizada con Monclús, Ortega Carrillo, Rodríguez, Tuvilla Rayo y otros. El texto presenta una relectura de los conceptos freireanos “opresor” y “oprimido”, y violencia. El apartado “violencia estructural” trata de discutir la violencia estructural a partir de la guerra comercial y de la guerra potencial (armas atómicas). Se parte de la problemática del sufrimiento humano de Freud, con comentarios de Aragón Carretero, Beaud, Becker, Castell, Galtung, Ortega Carrillo, Pureza, Rojas

Marcos hasta llegar con los ejemplos de Bastida y Jares y el diagnóstico de Sharp. La guerra comercial, en el contexto de la violencia estructural, es contextualizada a partir del fin del siglo XIX con datos y crítica de Hobsbawm junto con el apoyo de Ponce y observaciones de Canelo. La discusión sobre guerra comercial sigue a través de ciclos interpretados por Beaud, Castell y Thurow, terminando al final del siglo XX con el análisis de Ricúpero. Conjuntamente a la guerra comercial la discusión de las armas nucleares. La argumentación clave sobre el movimiento pacifista se fundamenta en las ideas de Einstein y Russell, con críticas de Chomsky, las observaciones precisas de Sharp, Boserup y Mack y la visión de Bertalanffy. La crítica hacia la técnica se profundiza con las severas denuncias de Sampedro y el apoyo de García Delgado y Meyer-Bisch. Las definiciones y preocupaciones sobre estructura con Boulding, Furtado y Nunes y complejidad según el pensamiento de Morin. El último vértice del capítulo analiza el entendimiento del término cultura y su conflictiva relación con cultura corporativa. Lo que tienen en común y las discordancias entre la cultura corporativa y cultura participativa. Para el análisis del término cultura se parte de Monclús juntamente con las aportaciones de Aktouf, Freire, Kroeber, Kluckhohn, Malinowski, Srour, Tylor. El enlace entre educación y cultura con Freire y Sacristán. La relación globalización y educación con Jares, Gadotti, Sacristán, Sen, Pimenta, PNUD. La defensa de Shein sobre la cultura corporativa es discutida y severamente criticada por Aktouf, Chanlat, Sainsaulieu.

El primer capítulo propone las primeras críticas al modelo cartesiano de formación del economista-gestor que se organiza a partir de los valores de las guerras y los transporta a la guerra comercial. Esta crítica al contenido político del currículo corporativo es porque fomenta estructuras desvinculadas de las expresiones más características en la constitución de un ser humano democrático, participativo, creativo. Esta desvinculación es sostenida por la cultura corporativa estrechamente vinculada a las proposiciones de poder promovidas por la formación cartesiana del economista-gestor. El segundo capítulo intentará encaminar respuestas de cómo poder lograr la prosperidad con justicia a partir de la no-violencia activa y la transformación de la cultura corporativa.

El Capítulo II “Prosperidad con Justicia” está estructurado en tres vertientes: “las vertientes de entendimiento de la historia”, “los seres humanos no nacen personas, se hacen” y la “nueva Europa del viejo continente”. El capítulo empieza con una propuesta de cómo se puede entender la historia a partir de una breve descripción de la vida de Bertolt Brecht y Paulo Freire. El contenido teórico-práctico de este primer apartado sostendrá que la historia debe ser entendida como cambio y posibilidad, basado en el planteamiento de Freire. Esta forma de entender la historia junto con los conceptos del capítulo I permite avanzar sobre la idea de que los seres humanos no nacen personas, se hacen. Para sistematizar y profundizar esta idea a través de dos elementos de análisis: la tarea de la educación y los objetivos del desarrollo. Para contextualizar las tareas de la educación nos hemos apoyado en Aguiar, Freire, González Soto, Kubrick, Morin, Pérez Fernández y las precisas aportaciones sobre didáctica de Sánchez Delgado. Sobre las tareas de la educación nos hemos apoyado en Bautista, Bruner, Cortesão, Freire, Gadotti, García Fernández, Miller, Monclús, Sánchez Delgado y otros. Sobre la formación de la identidad y integración social, las contribuciones de Freud, Sen y Nour; diversidad con Chaplin, Goenechea Permisán; libertad, con Freire, Mills y Monclús. Los retos y objetivos del desarrollo económico parte de las denuncias y críticas de Amnistía Internacional, Ferreira, PNUD, Ricúpero, Rousseau, Rubio Carracedo, Sen, Sachs, Schultz, Schumpeter y otros. La historia y las críticas sobre desarrollo económico con Berzosa, sumadas a las duras observaciones de Bowles y Furtado con aportaciones de Nordhaus y Samuelson. Las perversidades del pensamiento lineal dominante son desveladas por la criticidad de Pimenta que enseña que cooperación no siempre es desarrollo. Los objetivos de desarrollo se profundizan con justicia social en un contexto particularmente económico a partir de la discusión conceptual de Sen y Thurow, y aportaciones del Banco Mundial, BBC, PNUD, Stiglitz y Vargas-Machuga. En este ámbito se presenta tres perspectivas sobre la distribución de riqueza en la sociedad a partir del análisis de las propuestas conflictivas entre Nozick, Rawls y Thurow, contribuyendo en la discusión Amin y Smith. El capítulo finaliza ejemplificando las ideas centrales de lo que se llamó “la nueva Europa del viejo continente”. Con Mesquita, Santos, Smith, Tavares para contextualizar paz y desarrollo en

el espacio europeo. La expresiva colaboración de Petschen y de la Cátedra Jean Monnet para definir pasos importantes de la Nueva Europa, juntamente con las alertas de Berzosa que analiza que Europa sale de una situación de desunión para entraren una situación de desigualdad, de Hirschmann que presenta los efectos negativos del éxito europeo en América Latina y de Smith que nos enseña la relación de los efectos morales y económicos. Los peligros de la economía sumergida con Carreño y Pimenta, algunos aspectos sobre España con Myro Sánchez y más cuestionamientos sobre desarrollo y técnica con Alves y Hirschmann.

El segundo capítulo cuestiona las líneas de pensamiento que intentan rebajar el papel de la educación, y en particular de la formación del economista-gestor, hacia a un reproductor de la violencia estructural a través de la valoración de la memoria histórica y del mantenimiento de las costumbres y tradiciones. Esta condición cultural puede ser superada. Las líneas constitutivas de las tareas de la educación de concientización y libertad, y el debate sobre el desarrollo económico con justicia social apuntan a los retos para la formación contemporánea del economista-gestor, las alternativas de intervención didáctica y los primeros enlaces de la formación entre currículo corporativo y objetivos. Así que, a partir de la discusión de estos cuidados y alternativas en la consolidación del currículo corporativo, el capítulo III tratará de profundizarlo a través de posibles intervenciones educativas, y el capítulo IV tratará del contenido específico que podrá potencializar su consolidación y práctica reflexiva.

El Capítulo III “Reflexión-Acción Transformadora” para la paz y los Derechos Humanos a partir de la “política de la educación en la formación de la ciudadanía”, “diálogo - vertientes y matices” y “responsabilidad de las instituciones económicas” como “estructuras educativas”. La educación como política y la politicidad de la educación con Freire y Monclús con ejemplos de Alves. La politicidad no neutral de la educación fue discutida también en el contexto de las tecnologías de la información y los ambientes virtuales de aprendizaje con Levy, Castell, Mazetto, Moreno Herrero y otros. El aprendizaje significativo y los procesos de enseñanza-aprendizaje con Sánchez Delgado.



Para luego discutir las críticas a los modelos tradicionales de motivación a través de los conceptos e ideas de Sánchez Delgado. Las explicaciones de currículo y currículo oculto con Monclús y los niveles curriculares a partir de Gairín y Sánchez Delgado. En este momento el texto trata de establecer primeros parámetros entre el currículo académico y el currículo corporativo, profundizándolo. La práctica educativa democrática con Freire, los estudios de Sánchez Delgado y otros y el ejemplo de Ferroukhi. El entendimiento de la ciudad como educadora y educanda con la discusión de Freire y Gadotti, las aportaciones de Faundez y Fortuna, datos y observaciones de PNUD y la aportación de Leclère. El apartado diálogo es analizado esencialmente con las ideas de Freire: tanto la concepción del diálogo como constructor de una sociedad democrática; como los rasgos y las severas, contundentes y permanentes críticas de Freire al diálogo como acción antidialógica. Para la discusión de todo el apartado sobre diálogo contribuyen también Alves, Bautista, Clooney, Demo, Fernández Pérez, García Fernández, Mayor Zaragoza, Moreno Herrero, Rico Carratalá, Sarto Martín, Jiménez Frías, Zwick. El apartado final del capítulo la responsabilidad de las estructuras económicas es desarrollado a partir de la idea de Freire sobre educación como política, con la criticidad de Fraga, Tréfaut y Weingartner.

El tercer capítulo termina con el objetivo principal de cuestionar cómo un profesional se puede comprometer en un día-a-día tan cómplice de la masacre de valores como participación y colectividad. Este debate viene de las ideas de Freire sobre la política de la educación para entonces, a partir de esta relectura, diagnosticar en las corporaciones, la posibilidad del desarrollo y práctica de un contenido del currículo corporativo compuesto por una política educativa-corporativa/participativa-técnica superando la política del contenido de un currículo de tipo corporativo/impositor-técnico-normativo que suele ser elegida en los procesos de toma de decisión. En esta discusión, el texto presenta el problema de formación de un estilo de liderazgo pasivo-perverso. Esta pasividad tan criticada por Freire en su discusión de educación como política, y esta perversidad que alimenta el currículo corporativo de antagonismos y linealidades en el pensamiento y en la práctica del profesional y en construcción de la identidad del ser humano.

Ante este problema, el capítulo IV busca diagnosticar posibilidades en los contenidos dichos de “economía” y “gestión”. La formación del economista-gestor se analiza a partir de tres movimientos: “contexto y características de las estructuras organizacionales contemporáneas”, “historia del pensamiento económico” y “modelos de gestión”. Las características organizacionales contemporáneas y los modelos de gestión se popularizaron. Mientras, el estudio de los conceptos en la historia del pensamiento económico, desafortunadamente, se quedaron limitados a los centros universitarios y un grupo selecto de centros de formación-investigación. Este modo de pensar moldea las políticas públicas y muchas de las preocupaciones de los trabajadores y conflictos sociales.

Los cambios en las organizaciones contemporáneas hacen retrato de los cambios estructurales pero al mismo tiempo que dichos cambios no tienen el reflejo esperado en la conducta y el comportamiento de sus directivos para rescatar creatividad, autonomía e integración. La participación democrática se limita bien interior de estas organizaciones modernas a la participación del pensamiento capitalista de acumulación e individualismo, sumado al riesgo asumido ahora también por el trabajador.

El cuarto capítulo empieza discutiendo y analizando la figura social del “economista-gestor”. Después de una discusión del perfil del emprendedor con Ansoff, Chiavenato, Drucker, Say, Schumpeter hace un reposicionamiento de contexto de economista-gestor presentando los problemas de formación con Freud y Torres, la cuestión de la técnica en la formación se profundiza con Sampedro, aportaciones de Alves, Freire, Sen y ejemplos de López López. Los problemas y los dilemas de gestión son puntos de superación en una concepción más crítica de formación del economista-gestor. La idea de sistema, tan esencial para entender el porqué y el cómo de los movimientos organizacionales, parte de Bertalanffy y es repensada en el contexto corporativo por Katz y Kahn. Algunos rasgos de las empresas modernas con Barnard, Chiavenato y Maximiano. Las dinámicas organizacionales con Bennis, Brandão y otros, Korytowski, Naisbitt y Wood. La trayectoria del pensamiento

económico busca establecer la relación entre el pensamiento económico y su nivel de preocupación con la libertad, igualdad y democracia. El texto sobre gestión busca igualmente relacionar los modelos de gestión con las preocupaciones de competir con participación, intercambio, crecimiento profesional. Los modelos están clasificados en cuatro tendencias: técnica, estructura gerencial, humana y sistémica. Los modelos de gestión presentados empiezan con la escuela científica haciendo un recorrido hasta llegar a las recientes propuestas de gestión como virtualización, responsabilidad social corporativa, seis sigma, learning organization, inteligencia emocional con la expectativa de encontrar en las versiones más contemporáneas respuestas y alternativas a los problemas de esta investigación. Al final, el texto analiza también el sistema de *franchising*, las ideas de la reingeniería y la potencialidad de los fondos de pensión, finalizando con observaciones sobre los modelos de gestión entre occidente y oriente, y sus posibles contribuciones.

El Capítulo V, “Trabajo de Campo”, empieza discutiendo sobre método cuantitativo o cualitativo con Cook Denzin, Filstead, Galtung, García Fraile, Reichardt, Torres y Trow. Detalles de la investigación cualitativa con Alvarado Izquierdo y García Jiménez. El método de investigación a partir de la triangulación con el pensamiento de Elliot y McKernan con las explicaciones conceptuales de Stenhouse, la teoría educativa con Carr y Kemmis y para el análisis de modelos electrónicos Mayo Marqué.

El método de la investigación es cualitativo elaborado por triangulación metodológica. La idea central del método es la investigación de estructuras contemporáneas a partir de una actualización de la obra de Freire.

Para lograr esta idea central primero se hizo la actualización de la obra de Freire para a partir de esta actualización, poder investigar estructuras contemporáneas.

El proceso de investigación de campo se ha estructurado en dos momentos:

a) El primer momento de la investigación de campo entre 2005-2007 fue la actualización de la ideas de Paulo Freire.

Este primer momento del método, actualización de la obra de Freire, se desarrolló con el método de la triangulación metodológica en tres niveles: conceptual (distintas miradas), fuente de información (diversos entornos) y recogida de datos. Así que se investigaron el contenido teórico de la obra de Freire, más las acciones de los Institutos Paulo Freire en particular en la Península Ibérica, más las prácticas de los Institutos conectados con los Institutos Paulo Freire.

Cada vértice de esta triangulación es sostenida por otra triangulación así que:

- El vértice “pensamiento de Freire” está sostenido por la triangulación de los conceptos de educación, economía y de la Paz y Derechos Humanos.
- El vértice “Institutos Paulo Freire Península Ibérica” está sostenido por la triangulación del análisis documental, de la observación y de la entrevista, que a su vez, está compuesta por la expresión de empleados, directivos y voluntarios de los institutos.
- El vértice “Institutos alrededor de los Institutos Paulo Freire” está sostenido por la triangulación de su influencia internacional (macro), regional (meso) o local (micro) teniendo como referencia los Institutos Paulo Freire de la Península Ibérica.

El reto de la metodología práctico-teórico es identificar en los diálogos discordancias, a fin de problematizarlas y, similitudes a fin de profundizarlas.

Participantes (a los que se agradece la generosa participación en esta investigación):

- \* Institutos Paulo Freire de España y Portugal: fundadores, presidentes, consejo gestor, empleados, voluntarios, participantes de las actividades del Instituto.
- \* Institutos Paulo Freire de Brasil e Italia: fundadores, consejo internacional, directores.

Institutos alrededor de los institutos Paulo Freire:

- Asociación Galego-Portuguesa de Educación para a Paz, AGAPPAZ.
- Centro de Formación Continua del Profesorado de Cascais, Portugal.
- Cruz Roja de España.
- Parlamento europeo (entrevista del Eurodiputado por Portugal).
- Movimiento Internacional de las Mujeres Católicas, Graal.
- Sindicato del Profesorado del Norte, Portugal.
- Movimiento de los Educadores para la Paz – MEP.

La entrevista y la observación posibilitan hacer inherente a la investigación el pensamiento, el sentimiento, la lectura del mundo de los participantes de esta investigación.

La entrevista semi-estructurada fue construida a partir de los temas generadores de los empleados del Instituto Paulo Freire de Portugal. La expresión sobre la Paz y Derechos Humanos fue hecha en dibujos por parte del Instituto Paulo Freire de Portugal y verbalmente por parte del Instituto Paulo Freire de España. El objetivo de la entrevista semi estructurada en esta investigación fue identificar, analizar y desarrollar estrategias educativas utilizables para la consolidación de la paz y de los Derechos Humanos a partir del pensamiento y acción de los empleados, directivos, miembros y voluntarios de los institutos.

b) El segundo momento de la investigación de campo es el análisis de corporaciones contemporáneas (a partir de las referencias de la actualización de las ideas de Freire) entre 2007-2009. El objetivo es identificar y diagnosticar intervenciones didácticas en las prácticas de las corporaciones actuales.

La triangulación metodológica de este segundo momento está compuesta por observar, analizar y comparar las prácticas de las empresas investigadas con los conceptos/prácticas actualizados de la obra de Freire, teniendo en cuenta los problemas apuntados por esta investigación.

Participantes (a los que se agradece la generosa participación en esta investigación):

- ❖ Asociación Acción Contra el Hambre, sede en Madrid.
- ❖ Asociación de Educación para la No-Violencia de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- ❖ Asociación por la Verdad sobre el 11 de septiembre de 2001.
- ❖ Curso Jean Monnet de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid
- ❖ Departamento de Economía financiera y Contabilidad II de la Facultad de Economía y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid.
- ❖ Federación de Asociaciones en la Defensa y Promoción de los Derechos Humanos de España.
- ❖ Pastelería Lorena, Madrid.

La tarea de esta segunda parte de la investigación es identificar cómo cada una de estas organizaciones planteaba y desarrollaba su intervención en la consolidación de la paz y los Derechos Humanos; la contribución de cada evento analizado en el contexto de una sociedad con especial atención al área económica; y las similitudes o no de las propuestas de estas organizaciones en relación a la actualización de la propuesta freireana.

Para cada participante se estableció un objeto de estudio y un objetivo específico con atención especial en diagnosticar los conceptos fundamentales estudiados en esta investigación: economista-gestor, formación de adultos y contenido del currículo corporativo. La descripción de esta segunda parte está compaginada a partir de los tres vértices de la entrevista semi-estructurada: historicidad, estructura económica-socio-educativa, la paz y los Derechos Humanos.

Las conclusiones intentan expresar un entendimiento crítico de los problemas propuestos en este trabajo, así como dibujar alternativas y dificultades.



## **FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA**





# **CAPÍTULO I**

## **VIOLENCIA ESTRUCTURAL Y NO-VIOLENCIA ACTIVA**

Este capítulo discute la triangulación “no-violencia activa” – “violencia estructural” – “cultura organizacional”.

Sobre la no-violencia activa se busca analizar los conceptos y distintas formas de violencia y paz, sosteniendo que, para ésta investigación, es violencia no permitir que el otro sea el otro. Los aspectos de la violencia y de la paz están contextualizados a partir de la Investigación para la Paz, la Cultura de la Paz y del planteamiento de Paulo Freire.

La violencia estructural es uno de los principales sufrimientos del ser humano: algo creado por él mismo y que le crea tantas injusticias. Profundizamos el tema con algunos apuntes sobre “estructura” y algunos rasgos del pensamiento “complejo” importantes para buscar en la interpretación y redacción de todo el trabajo una mirada conflictivo-contradictorio-positiva.

La violencia estructural de este capítulo trata de articular “guerra militar y guerra económica”. Lo bélico, en el escenario de las bombas atómicas tan criticadas por los pacifistas y las similitudes de la guerra económica del periodo entre 1950 a 1990 que expande su voz y volumen a través de la guerra comercial. Se hacen así las primeras críticas de esta investigación sobre la formación del economista-gestor para la paz y los Derechos Humanos.

La cultura es el punto de análisis fundamental para el entendimiento de lo que es o no violencia. La educación es la primera expresión de la cultura. Luego el texto hace una contraposición y cruce de ideas entre el entendimiento de

“cultura participativa y cultura organizacional”, proponiendo que la formación del economista-gestor tiende a ser un reproductor de las explotaciones a partir de las técnicas gerenciales y de la llamada cultura corporativa. Es una alerta sobre las dificultades de superar tal situación histórico-cultural constituida en el mundo corporativo y en cierta medida aceptada por la sociedad en general.

Esta proposición-alerta es el combustible del segundo capítulo, que investigará cómo el desarrollo económico puede o no consolidar la prosperidad económica y la justicia social.

## **1. VIOLENCIA Y PAZ**

La violencia no es sólo física, es también psicológica, moral, cultural, económica, racial, religiosa, sexual, en que se roba la expresividad, la palabra, la identidad, la interacción social e integridad del individuo.

Para Galtung (1995), es violencia el resultado de una acción que esté muy por debajo del potencial. Ejemplifica, que los desastres naturales, en cualquier parte del mundo, son un desastre moral porque una parte desarrollada del mundo tiene, indiscutiblemente, la posibilidad real de proteger una comunidad (independiente de etnia, religión, color) de una amenaza natural identificada con tiempo suficiente.

Además de los desastres naturales hay otras violencias, por ejemplo “mientras más de doscientas mil personas han muerto en el desastre del tsunami, un numero equivalente de niños mueren todos los meses de malaria en África, en un desastre que llama `tsunami silencioso” (Sachs, 2005b 16). Éste entre otros “tsunamis silenciosos” podría ser evitado ya que hay tecnología y recursos suficientes para disminuirlos. Otro tsunami silencioso es la corrupción. En África la corrupción, la sequía, el sida, la malaria y los fallos en infraestructuras son factores claves en la dificultades de África para salir hacia adelante (Sachs,

2006a). En otras comunidades la violencia sería más la burocracia que la corrupción. La burocracia como forma de corrupción indirecta.

En los países desarrollados (y también en los centros urbanos de países en desarrollo) es la mala nutrición y no el hambre la violencia. Una violencia que afecta desde los niños a los mayores de todas las condiciones sociales. La obesidad ya es una epidemia. Una enfermedad que aumenta la laguna entre desarrollo y condiciones de vida, vida urbana y conocimiento, confort y displicencia, desperdicio y conciencia. La violencia filtrada en un modo de vida del consumo por consumir (de comer por comer) que te “consume” la salud (biológico) y la autoconfianza (psicológico), además de otros aspectos como la convivencia social y eventuales relaciones negativas en el trabajo. Y esta perspectiva negativa entre alimentación y cultura es más un ejemplo de que la vigilancia para el bien común debe ser permanente porque las formas de violencia son cambiantes. Como la cultura también debe ser. Porque el problema no es solo los que comen, porque hay los que nada comen, especialmente chicas, que también son un caso de opresión de la sociedad hacia el particular. Una alimentación que es muy pobre en nutrientes, rico en grasa y es cara: las “golosinas” engordan el triple o más que la carne, el pollo o el pescado y su coste puede oscilar entre 15 a 20 veces más que las frutas. Además la malísima alimentación presenta tres retos: superar las dificultades del consumo de vitaminas y en cierta medida de fibras ya que en el consumo de los carbohidratos no hay problema. El segundo y urgente reto es la reorientación alimenticia tanto con relación a la calidad nutricional (porque hay un abanico inmenso de productos que juegan contra el organismo) como la cantidad individual de consumo. No todo desarrollo es positivo (capítulo II de este trabajo). Freire analizaba que el desarrollo es distinto de la modernidad. Para él, “desarrollo” es un proceso propio de una comunidad que interioriza sus condiciones y posibilidades, y superan las dificultades a favor del bien común. La modernidad, al contrario, es una imposición sutil de determinadas condiciones para determinado modo de vida que pasan a ser utilizadas indiscriminadamente.

De las distintas formas de violencia, Galtung (2005) destaca tres fenómenos: “**violencia directa**”, “**violencia cultural**” y “**violencia estructural**”. Aunque atento a la estrecha relación entre las distintas formas de violencia (Tortosa, 2001) y Lederach (1986) añade la “**violencia potencial**” refiriéndose a las bombas atómicas que tan severamente critica.

La paz, en su sentido más amplio, es la suma de la paz directa más la paz estructural y cultural. Galtung (2005) defiende que son las sanciones y no las reglas la diferencia entre las comunidades con mayor posibilidad de llegar a algún sistema de paz. En las sociedades que se sostienen en sanciones positivas, hay paz. En las sociedades con sanciones negativas, violencia.

“La violencia no permite que las personas tengan sus necesidades básicas asistidas. La paz permite satisfacer las necesidades básicas. La guerra es, esencialmente, trabada contra las personas. *La paz es la defensa de las personas*” (Galtung, 2005: 65).

Históricamente, Galtung (2005) relaciona cada fenómeno de violencia con determinados agentes sociales según la tradición indo-europea:

1) La violencia cultural la atribuye al clero. Las sanciones son la conciencia espiritual. El camino para la paz debería sostenerse menos en la obediencia y el miedo, y más en la cooperación.

2) La violencia militar la atribuye a los aristócratas. La sanción es el castigo. Las alternativas son las formas de control no violento y con sanciones más livianas y siempre que es posible positivas.

3) La violencia económica la atribuye a los comerciantes. La sanción es la recompensa. La alternativa es centrarse menos en la competencia y más en las necesidades básicas, en la producción y distribución de bienes y servicios.

4) “Nos falta entonces el pueblo. Es él el receptor de la violencia directa” (Galtung, 2005: 67), excepto cuando intenta invertir la dirección del poder. El pueblo es la víctima. Es el soldado, es el civil. Pero en algunos casos el pueblo es el que tendrá algún beneficio. El pueblo “está expuesto a la

avalancha normativa del poder cultural que hace de él, al mismo tiempo, un verdugo aquiescente y una víctima sumisa” (Galtung, 2005: 68).

Así que sólo la ausencia de guerra no significa un estado de paz ideal. La ausencia de conflicto bélico puede incluso dar un señal de una elevada violencia socio-cultural que resulta de la incapacidad de movilización de los civiles para expresarse. Por eso, la necesidad de encontrar nuevas formas de sistemas de paz. Tal como analiza Moura (2005) los nuevos modelos de la violencia en regiones de América Latina (estas nuevas formas de violencia no son exclusivas de estas regiones, pudiendo estar presentes en otras regiones). Para Moura (2005) en estos nuevos modelos de conflictos hay dos dinámicas de dirección opuesta: la violencia armada cada vez más en el ámbito doméstico y por otro lado la expansión y masificación de las violencias clasificadas como urbanas. Moura (2007) también se refiere al problema de las nuevas guerras a partir de la violencia urbana (guerra no formal) de mujeres y niñas en distintas formas de violencia armada. La violencia armada masculina es visible especialmente por las estadísticas y eso hace que las políticas públicas ignoren la violencia de las mujeres tanto víctimas como autoras. Moura y otros (2009) refuerzan la idea de la invisibilidad de la violencia económica-social que se camufla a partir de distintas formas. Además de la violencia directa las nuevas formas de violencia generan una tal inseguridad desde el ámbito interpersonal hasta internacional y exigen de la sociedad civil y de los Estados comprometidos un esfuerzo súper-concentrado para superar tantas opresiones. Kaufmann (2009) alerta sobre las manifestaciones en Europa de los grupos que se sienten tratados injustamente perdiendo, por ejemplo, su poder de compra actual y de perspectivas futuras.

**Las nuevas guerras y nuevos modelos de paz tienen como carácter peculiar que están en Estados que no están en colapso.** Las nuevas guerras están centradas en un pequeño territorio en estructuras en un Estado con paz aparente. Al contrario de ayer, hoy las ciudades representan un escenario metropolitano de extrema exclusión social, una exclusión en que uno no se siente del todo excluido pero curiosamente acepta esta condición como condición normal a cambio de algún confort y algunas oportunidades de vida.

De las cuatro distintas formas de violencia, la más fácilmente identificable es la violencia directa: la agresión física, entre individuos o grupos y la guerra abierta, entre Estados o entre organizaciones y Estados. La violencia física, como por ejemplo, la violencia doméstica que, desafortunadamente, aún está presente en algunos países de Europa o Japón según informe de Amnistía Internacional, la violencia entre jóvenes a través del Ganges o de chavales en los colegios a través del acoso escolar. Las guerras son temas permanentes en la sociedad contemporánea. Las guerras de Afganistán e Irak, las masacres en Sudán y tantas otras.

Hay una relación intrínseca y dialéctica entre violencia y no-violencia. Históricamente no es satisfactorio el uso de la violencia como forma de cambiar a los violentos. La violencia es precaria como forma de establecer la paz. Por ejemplo, el desarrollo de las bombas atómicas no fue y no es sinónimo de paz mundial. Al mismo tiempo la violencia no es una respuesta válida para los que buscan la paz. Pero será que es posible que ¿A través de la guerra educar para la paz?. Una educación que valore la reflexión-acción participativa. Una educación que valore la democracia. Una educación que mira el ser humano como humano y no como objeto a servicio de otros colectivos.

Las sanciones económicas fueron las primeras opciones que los pacifistas encontraron para solucionar conflictos y evitar las guerras o amenazas. Sin embargo, las sanciones económicas demostraron ser igual o más perversas para la población civil que una guerra de grandes proporciones. Así que los debates a favor de la creación de sistemas de paz han surgido como un gran reto. En los países nórdicos la Investigación para la Paz se preocupa por el “modo como el sistema consigue encontrar soluciones pacíficas para un largo listado de conflictos respetando aspectos tan explosivos como las cuestiones del territorio, de la autonomía, de la independencia y de la lengua” (Wiberg, 2005: 39). En el sur de Asia y en el Occidente han surgido sistemas de paz con algún éxito. En el caso de la Unión Europea se consolidó un sistema de paz en la medida que “nadie espera que los eventuales conflictos, incluso graves, conduzcan a amenazas militares internas” (Wiberg, 2005: 40), aunque el

sistema de paz europeo esté sostenido con bases antiguas en un contexto cambiante (Tavares, 2005).

Violencia y no-violencia activa tienen una relación inherente de complicidad y complejidad.

**Lo qué es o no es violencia está directamente relacionado con la cultura y la percepción individual de su historia.**

La cultura como filtro de qué es o no es violencia se puede observar muy bien en movimientos sociales, como por ejemplo, los ambientalistas, feministas y de los Derechos Humanos. La concepción de violencia hacia a la naturaleza ha cambiado mucho. Lo que antes era pertinente en la relación del ser humano con la naturaleza ahora es una violencia condenable moral y legalmente. En el caso de la violencia hacia la mujer, los límites de qué es una saludable convivencia entre hombres y mujeres en la intimidad tienen cambios profundos en determinadas sociedades. El uso de la fuerza física como atributo positivo y natural del género masculino también cambió: el no uso de la fuerza no afecta su masculinidad en determinados ámbitos sociales. Aunque en esos dos casos aún hay mucho que trabajar, el entendimiento de qué es y no es violencia ha cambiado.

La identificación de la violencia estructural en las relaciones interpersonales e institucionales del tejido social es cada vez más compleja y sutil.

Identificar es sentirse.

Identificar es integrar, sentir, comprender que determinado comportamiento social sea violencia. La cultura occidental-urbana-corporativa acomoda la violencia en la dinámica de la desunión para la desigualdad (vía la mundialización); de la pobreza para la prosperidad (vía la idea de desarrollo y los casos aislados de éxito); de represión para la libertad política y garantías de oferta para el consumo (vía la democratización de los países y la estrecha relación comercial). La relación de injusticia social en la sociedad moderna es



clara, transparente y visible al mismo tiempo que amplia y sutil. Mantiene su voz dominadora a través de mecanismos sociales compensatorios aunque de modo reduccionista, un sistema educativo muchas veces perverso y un modo de producción contradictorio aunque fácilmente adaptable a nuevas exigencias.

Los hechos del 11 de septiembre (11S) de las torres gemelas en USA son un marco de una determinada violencia entre civiles. Al mismo tiempo, además de las connotaciones políticas y económicas, “esta violencia terrorista no es ‘real’. Es peor, en cierto sentido es simbólica” (Baudrillard & Morin, 2004: 28). Las dos hipótesis del ataque del 11S para Baudrillard (2004) son: a) el ataque no fue tal como quisieron hacer creer; b) busca justificar el terrorismo en función del odio e injusticia de los pueblos.

El terrorismo como “el poder del mal como regenerador del poder divino” (Baudrillard, 2004: 33) es un intento de anular cuestiones importantes como la capacidad de los autores y sus intenciones, la capacidad del conjunto del “bien” de regenerarse, niega toda la singularidad y toda violencia específica en el momento mismo del acontecimiento (como también la violencia antes y después).

Terror contra terror, pues. Pero el terror no es la violencia. No es una violencia real, determinada, histórica esa que tiene una causa y un fin. El terror no tiene fin, es un fenómeno extremo, es decir que en cierto modo esta más allá de su fin: es más violento que la violencia. Hoy, lo sabemos, cualquier violencia tradicional regenera el sistema, a condición de que posea un sentido. La única amenaza real para el sistema es la violencia simbólica, la que carece de sentido y no aporta alternativa ideológica alguna. Y es obvio que el terrorismo no aporta ninguna alternativa ideológica o política. En este sentido constituye un acontecimiento y es objeto de un júbilo particular: en el paso al acto simbólico, júbilo que nunca encontramos en lo real o en el orden real de las cosas (...) lo insoportable no es tanto la desgracia, el sufrimiento o la miseria, como el poder mismo y su arrogancia. Lo insoportable e inaceptable es la emergencia de ese poder mundial totalmente nuevo” (Baudrillard y Morin, 2004: 42-43) (subrayado del investigador).

El terrorismo, sea practicado por radicales religiosos (terrorismo religioso) sea practicado por los radicales políticos a favor de un tipo del democracia (terrorismo político democrático), es una alerta a las nuevas formas de violencia y la necesidad permanente de investigar las nuevas formas de paz.

La cultura se universaliza a través de la educación. Los trazos culturales y la educación se oponen, o deberían oponerse a la barbarie. ¿Qué es barbarie? ¿En qué condición se justifica la barbarie?

Lo qué es o lo qué no es barbarie está en las líneas y entrelíneas de la cultura y de la educación, en la ordenación de valores individuales y sociales, en el momento histórico y en la construcción económico-social-cultural.

Lo qué es o no barbarie está, por ejemplo, en el modelo de exclusión difundido por los fundamentalistas que defienden la violencia económica para favorecer a unos pocos. O incluso en la locura de la clase dominante que impulsa a las masas a que participen de barbaridades injustificadas. La barbarie no se limita al conflicto bélico y a las atrocidades de guerras pasadas o actuales. La barbarie cultural-educativo-política está muy bien caracterizada, incluso en países económicamente desarrollados y socialmente constituidos en cuestiones como el maltrato físico de género, la desigualdad socio-cultural y los insuficientes criterios de (re)distribución de la renta. Otros ejemplos son las atrocidades cometidas con los exiliados políticos y las violencias económico-culturales sobre los jóvenes y jubilados.

**Violencia es la deshumanización del ser humano en su relación consigo mismo y en la relación con el otro.**

La lucha contra la violencia incluye así el reconocimiento de lo que es violencia en el contexto cultural. Este reconocimiento es un hecho difícil y en general de medio y largo plazo, porque la violencia muchas veces está camuflada en las costumbres culturales. Romper con el proceso histórico de violencia requiere entonces la necesidad del diálogo, de la transformación histórica y de la reflexión-acción social porque esta búsqueda de la libertad y de alivio al

sufrimiento no es automática y tampoco universal o social. Las élites mantienen diferentes intereses y formas de mantener su poder y acumulación de riqueza. También en el núcleo familiar la identificación de lo que es violencia necesita ser continuamente revisada. La sociedad occidental atribuye a los padres responsabilidades y determinados derechos sobre la educación de sus hijos; pero los hijos, por su parte, pueden sentirse tratados injustamente en esta relación.

La violencia es una práctica incoherente en la percepción cultural actualizada de la concepción de ser humano. Pero, la fuerza de los mitos y ritos socio-culturales ocultan e incentivan determinadas violencias en determinadas situaciones. La violencia como una acción ingenua entre el pensar y el hacer. La ingenuidad está en la lectura del mundo y en la busca de soluciones de problemas intermediada por los intereses de una sociedad capitalista-individualista.

Violencia es incluso cuando consciente del acto de violencia encuentra explicaciones para disminuir la culpa o para justificar el acto violento. La violencia justificada e impositiva es una violencia porque no permite el cruce de ideas y del desarrollo de la reflexión-acción.

La convivencia con la violencia es fruto de una acción pacificadora frente a los problemas esenciales de las sociedades humanas. Esta convivencia es un rito que aún hoy, en las sociedades más desarrolladas, se intenta imponer como condición histórica. Si en América Latina o en África el sufrimiento de la injusticia social son fácilmente identificables sea en lo cotidiano de las grandes ciudades, sea en el campo; la identificación de estas condiciones deshumanizadoras son mucho más sutiles en los países céntricos y, por ser más sutil, es más perverso.

Las barbaries están amplificándose cada vez más y lo que es peor, consideradas como normales. Especialmente en las grandes ciudades que, estén donde estén, son cada vez más similares: tanto en el aspecto de desarrollo económico como en los temas de violencia. Y en las ciudades está la

mayor concentración de humanos. Al residir en una gran ciudad ya se prevé los beneficios con relación al trabajo y oportunidades de vida y lo malo es la violencia que ejercerás o sufrirás. La dinámica de la violencia busca así su propio camino de continuidad. Y esta continuidad podría estar en la formación de los soldados no militares del siglo XXI. Soldados educados y formados que aceptan y aplican violencia estructural legitimada y normalizada.

Así como la violencia está relacionada con la no-violencia, el conflicto está relacionado con la paz. El problema es que conflicto adquirió una connotación negativa. Conflicto como un momento muy cercano a la guerra. Conflicto como la no posibilidad de solución de las cosas. Y es que conflicto debe ser positivo al propiciar el intercambio de ideas y la superación de los límites de cada uno y del propio conjunto. El conflicto como positivo exige una mayor dedicación hacia al otro, la comprensión de los demás y una interiorización más profunda. El conflicto puede ser positivo en función de las actitudes y mecanismos utilizados en el proceso de solución. Este proceso de solución parte de que los sujetos involucrados sean entendidos como sujetos y no objetos. La solución del conflicto es pertinente si así se cree. Porque si la premisa es “tu pierdes, yo gano” o “tu ganas, yo pierdo” entonces la relación conflictiva se agravará. La premisa “tu y yo perdemos” es una solución dudosa. Dudosa porque se entiende desde la relación política de los hechos. La intencionalidad. El “perder” es temporal y puntual. Para que luego pueda aportar mejores y mayores recursos profundizando el conflicto. La alternativa “tu ganas, yo gano” es la solución más preciada. Para ello hay que estar dispuesto a hacer algo: a ceder en alguna cosa, a clasificar los riesgos a partir de otra ordenación de valores, a mencionar los resultados a partir de otras tablas. Es respeto al otro y también respeto a sí mismo: porque la carencia no es culpa de nadie sino deseo de algo.

El aspecto negativo no está en el conflicto y sí en los mecanismos utilizados para confrontar las distintas ideas y opiniones. El aspecto negativo tampoco está en la agresividad de la solución de los problemas e intereses. El problema es no superar los límites impuestos por la Cultura de la Guerra: destrucción del otro entendiéndolo como objeto (un ser inferior, despreciable).

Las alternativas de Tuvilla Rayo (1993: 16) para la solución pacífica de los conflictos son “mediación, arbitraje, conciliación, diálogo, propuesta de objetivos comunes”.

Para Freire (1994) la lucha por la paz no significa abolir el conflicto sino enfrentarlo con justicia y criticidad.

La mejor manera de luchar por la paz es haciendo justicia (Freire, 1994: 205).

La paz sólo es posible cuando todos estén en proceso de liberación. ¿Cómo puede alguien estar en verdadera paz, si es consciente de que alguien está en el infierno de la miseria ética y de la injusticia social? Para Freire (1987: 52) “nadie libera a nadie, nadie se libera solo: los hombres se liberan en comunión”. En “comunión” significa juntos, lo cual significa que los hombres están estructurados en una comunidad social. La libertad, entonces también depende de un determinado arreglo social. La paz no se construye sola porque es fruto de comunión de los hombres. Una comunión no ocurre al azar. Una comunión tiene un significado común para sus integrantes. Y es esta comunión la que los libera. La libertad, así como la educación, son procesos permanentes: “no significa decir la permanencia de valores, pero sí la permanencia del proceso educativo” (Freire, 1977: 84). El ser humano debe estar siempre en proceso de liberación (Freire, 2003). La libertad no es algo estático, fijo, parado. La lucha por la paz exige una búsqueda constante consigo mismo y con el mundo (Freire, 1994). “No puede existir verdadera paz si existen relaciones caracterizadas por el dominio, la explotación, la desigualdad y la insolidaridad, aunque se esté en un periodo con conflictos” (Tuvilla Rayo, 1993: 13).

La alerta de Freire de la necesidad de una educación crítica y por tanto permanente es el reflejo de las críticas de Galtung sobre la distinción entre la Paz Negativa y la Paz Positiva.

Paz Negativa es la ausencia de violencia individual (Galtung, 1995).

Es una paz negativa por que esta paz se queda cerrada en el interior del individuo, no intercambiando con la sociedad.

La Paz Positiva es la ausencia de violencia estructural (Galtung, 1995).

Es una paz positiva porque hubo un intercambio social hacia la justicia social (distribución igualitaria de poder y recursos). Por ejemplo, hoy aún hay esclavitud, aunque no se puede ocultar el avance que se ha hecho. La esclavitud se asociaba formalmente a un modelo económico. Hoy no. Lo mismo se puede decir del maltrato físico a las mujeres, del Apartheid en Sudáfrica, del trabajo de los niños. Hubo avances significativos y cambios económico-socio-culturales profundos.

“La paz no es sólo una cuestión de control y disminución de la violencia abierta (...) y esto significa que la teoría de la paz está íntimamente conectada no sólo con la teoría del conflicto sino también con la teoría del desarrollo” (Galtung, 1995: 346-347, subrayado del investigador). Durante el periodo Keynesiano y hasta la década de los 70 había un cierto acuerdo entre los agentes sociales. Tanto en los países industrializados como en desarrollo las condiciones económicas favorecían el consumo y el empleo. La perspectiva de futuro era más clara con un Estado fuerte y un mercado generoso. A partir de la década de los 70 este acuerdo social se rompe. El problema fue el aumento de las dificultades de los Estados para continuar con su compromiso social. La intervención del Estado en los mercados se torna cada vez más cara a los contribuyentes. El mercado de trabajo y de negocios se torna cada vez más severo. Saul (2000) sostiene que a partir de la década de los 70 empezaron los movimientos que condenaban la incapacidad de gerenciar del gobierno. Las críticas al sistema keynesiano eran al anti-estado y al anti-colectivismo. Este escenario que discute las nuevas funciones y potencialidades del Estado fue fundamental en el tratamiento de los Derechos Humanos. Pero, también, hay las críticas a la concepción liberal del Estado como monopolizador de la violencia. Los individuos aceptan una libertad autónoma bajo las condiciones

de un Estado. El Estado puede utilizar la violencia, el individuo no. Así que el Estado “quita” la violencia de los individuos. La violencia es monopolio del Estado. Pero, el Estado como manipulador de la violencia es manipulador de la injusticia. Lobo-Fernandes (2008) argumenta que el equilibrio del poder es el juego e inter juego entre los Estados. El sistema internacional está entonces basado en las variaciones del equilibrio de poder y por los consensos entre los Estados soberanos a lo largo del tiempo. La ruptura de este equilibrio aumenta al máximo la posibilidad de la guerra.

Galtung (1995) sostiene y refuerza la necesidad de posicionar los valores en la ciencia social en especial en los estudios de la paz. Pero sólo el reconocimiento y ordenación de los valores no es suficiente. Hay que estar sensibilizado, comprometido, emocionado con los valores y su ordenación en la Investigación para la Paz para (re)establecer otra ordenación en función del carácter de “movimiento permanente” que exigen los sistemas de la paz.

**Si no hay relación conocimiento-afectividad, las teorías sobre la paz tendrán poco efecto en el cambio de actitudes y comportamiento.**

Para Wiberg (2005) la expresión “Investigación para la Paz” (*Peace Research*) presenta tres controversias:

1) No habrá nunca un consenso universal sobre “paz” y sobre “investigación” porque son “conceptos relativos” y que no logrará una definición consensual universal “sino en el interior de comunidades extremadamente reducidas o incluso sectarias” (Wiberg, 2005: 21). Cada cultura atribuye a la “paz” determinada ordenación de valores como también “distintos énfasis relativos: ausencia de guerra, bienestar, justicia (divina), armonía social, paz interior de cada uno, etc.” (Wiberg, 2005: 22). Cada línea de estudiosos atribuye a la “investigación” determinada característica mínima necesaria para que así asuma el carácter de “investigación”. Entonces los debates entre los estudiosos sobre el criterio más preciso de una investigación sean por producción teórica, epistemología, métodos empíricos, sean los debates que especifican o generalizan la cientificidad de la investigación, no llegan a un acuerdo entre la comunidad de estudiosos.

2) Algunos idiomas juntaron las palabras “investigación” y “paz”, otros idiomas optaron por la versión francesa “*polemologie*” y otros tantos idiomas seguirán distintas mezclas de paz, conflicto y otras. Aunque la idea de utilizar la expresión “Investigación para la Paz” haya empezado antes del final de la II Guerra Mundial, fue en 1959 cuando obtuvo mayor fuerza en el escenario internacional con la creación del *Peace Research Institute Oslo (PRIO)* que fue uno de los primeros en incluir la expresión en su nombre.

3) La tercera controversia, según Wiberg (2005), es identificar el qué decir cuando se junta “paz” e “investigación”. ¿Investigación sobre la paz o investigación para la paz? Investigación sobre la paz tiene una connotación más académica: así como hay investigación sobre tantas áreas del conocimiento, se crea una investigación sobre la paz. Investigación para la paz podría indicar una orientación hacia los valores y su ordenación para la paz.

Pureza y Cravo (2005) alertan que la ausencia de la violencia militar no sea desplazada por otros modos de violencia, que pueden estar apuntadas en la violencia doméstica o de criminalidad. Pureza y Cravo (2005) defienden la descolonización de los Estudios de la Paz en que el Norte deberá aprender con el Sur sus singularidades (como también a las nuevas potencias). “A empezar por la propia constatación de la guerra como condición social estructural de la periferia, que obliga necesariamente a la apertura de este campo de estudio a las fórmulas y experiencias de la paz que radican en los propios territorios de violencia y conflicto” (Pureza y Cravo, 2005: 16).

La Investigación para la Paz ha tenido, según Wiberg (2005) tres grandes momentos de dificultades y crisis:

1) Legitimidad/eje conceptual en 1970. La crisis en el eje conceptual provocó una confrontación entre las antiguas prioridades (que investigaban las causas de la guerra, los sistemas de paz, el armamentismo...) con las nuevas prioridades (que se dedicaban a investigar dominación/dependencia, imperialismo, explotación). La agenda antigua era acusada de investigación para la pacificación (y no emancipadora) como también de una investigación liberal (y no crítica); mientras la nueva agenda era acusada de promover la revolución armada. Además, en este periodo, la situación internacional era



provocativa hacia aquellos que defendían la paz. La guerra en Vietnam, la invasión en Checoslovaquia, la guerra fría. Algunos resultados positivos de esta primera crisis de la Investigación para la Paz fueron, según Wiberg (2005) el fortalecimiento del programa de Galtung y la obra de Wallensteen: la teoría estructural de violencia de Galtung posibilitó el tratamiento académico-científico de la violencia estructural a través de datos estadísticos sobre la mortalidad infantil, expectativa de vida, entre otros; mientras Wallensteen establece relaciones entre las estructuras del comercio y de la guerra.

2) Amplitud/identidad en 1980. La segunda crisis, de menor intensidad que la primera, fue que el campo de trabajo de la investigación para la paz se quedó tan amplio, tan vasto que proporcionó una crisis de identidad. Las dificultades eran apuntar de forma específica cuáles serían los campos de actuación de la Investigación para la Paz. Dos fueron las alternativas de los Institutos: o intentaron extender su actuación en los más distintos campos de la Investigación para la Paz o limitaban su campo de actuación. En general estos últimos obtuvieron mayor éxito.

3) Objetivo central/incorporación por otras áreas de conocimiento en 1990. Esta crisis está directamente relacionada con el final de la guerra fría. Primero porque al terminar la guerra fría elimina un de los alicientes históricos de la Investigación para la Paz: la busca de los académicos de qué hacer, qué contenido debería seguir y profundizar; cuáles son las nuevas temáticas que podrían ser investigadas.

Según Wiberg (2005), el desarrollo de los parámetros de la Investigación para la Paz es fruto de dos motores:

1) La creación y desarrollo de institutos específicos sobre el tema de la paz en el norte protestante.

2) La identificación de la causa de la paz en institutos y movimientos sociales que se desarrollaban en otras regiones como las tradiciones en investigación sobre dependencia, colonialismo, dictaduras en América Latina, la tradición gandhiana en India o incluso la tradición marxista en Europa.

Hace 40 años, la Investigación para la Paz era una idea nueva que contaba con un futuro inseguro, contando con algunos institutos y con dos

revistas especializadas y de asociaciones internacionales recién abiertas. Hace treinta años, teníamos una centena de institutos y decenas de revistas, así como un conjunto de asociaciones y congresos de ámbito nacional y regional. Hace veinte años, todas esas realidades crecieron mucho en números aún mayores, pero el periodo de crecimiento rápido era parte del pasado, e incluso hoy la situación no es muy distinta. En efecto, a día de hoy la Investigación para la Paz presenta todas las señales de haber llegado a la mayoría de edad, manifestada a través de muchos ejemplos... (Wiberg, 2005: 23).

Cultura de la Paz se inspira “en una iniciativa educativa denominada *Cultura de Paz* desarrollada en Perú en 1986 y en el Manifiesto de Sevilla, también de 1986” (Labrador Herraiz, 2003: 155) que sostiene que la guerra no es resultado de la genética humana y sí de una creación social, “la misma especie que ha inventado la guerra es igualmente capaz de inventar la paz (Manifiesto de Sevilla, 1986).

Las cinco proposiciones que el Manifiesto de Sevilla (1986) condena son:

1) Científicamente es incorrecto decir que no se podrá suprimir nunca la guerra porque los animales hacen la guerra y el hombre es parecido al animal; 2) Científicamente es incorrecto decir que nunca se podrá suprimir la guerra porque forma parte integrante de la naturaleza humana. 3) Científicamente es incorrecto decir que no se puede poner fin a la violencia porque las personas y los animales violentos viven mejor y tienen más hijos que los otros. 4) Científicamente es incorrecto decir que nuestro cerebro nos conduce a la violencia. 5) Científicamente es incorrecto decir que la guerra es un fenómeno "instintivo" (Manifiesto de Sevilla, 1986: 8-9).

El Manifiesto critica una serie de **antiguos argumentos** que antes eran usados para justificar la guerra. Los antiguos argumentos sostenían que los animales (incluso el hombre) son llevados a la agresión y a las barbaries por fuerza de su propia genética y constitución biológica. El Manifiesto presentó una relación de investigaciones que negaban la condición de agresión como condición determinante. Una de las líneas de las **nuevas argumentaciones** era que los

estudios sobre comportamiento animal negaban la hipótesis del determinismo genético como única forma de vida de los animales incluidos ratones y otros. Entonces, si los propios animales cambian sus niveles de agresión y modelos del comportamiento en función de ciertos arreglos en el medio ambiente, es claro y evidente que la especie humana podría hacer lo mismo.

Otros estudios buscarán pruebas de que el único animal que mata por matar (agresión gratuita) es el hombre. Estos estudios empezaron durante la I Guerra Mundial y en los periodos de entreguerras, pero no conseguían los resultados esperados. Aunque sea muy difícil, fueron grabadas leonas que mataban por matar. Como también pájaros que hacen daño a otros pájaros por hacer; monos dominantes pelean y causan heridas a los demás sin ninguna necesidad aparente y osos mataban por matar a otros osos. Sin embargo, cuando se reiniciaron los estudios a partir de la década de los 70 la situación era distinta. Los osos, por ejemplo ya no mataban por matar. Sea porque sentían su población disminuyendo, sea porque aprendieron y cambiaron su comportamiento, o incluso porque los métodos de investigación se profundizaron y sistematizaron identificando causas antes imprevistas.

El problema de estos estudios era que partían de un presupuesto equivocado, pero comprensible para la época. Es que los animales, incluso el hombre, tienen agresividad, pero son los hombres los que cultivan permanentemente la agresión. Una agresión no es un acto de defensa. Defensa es una respuesta agresiva o el potencial de escapar, huir. Freud (1969) relacionaba el instinto de vida (instinto sexual) y de muerte como factores decisivos del comportamiento humano, además de la cultura.

El determinismo genético no es la agresión. La agresión es siempre “gratuita”. Gratuita en el sentido que no empezó por algún agresor y tampoco es un acto de agresividad. Los animales mantienen tal cual sus aspectos de agresividad. Los hombres han superado su estado y condición de guerra en espacios en cierto modo cortos en la historia, tanto sea a través de la organización militar como en armamentos.

El determinismo genético es la supervivencia: seguridad, reproducción y alimentación. Hoy se sabe que, como media, los carnívoros necesitan diez ataques para conseguir una presa. Los carnívoros fueron los últimos que se constituyeron. Pero claro los herbívoros, también matan para alimentarse: matan las plantas, que son seres vivos.

Lo que no se valora es que la especie humana puede ser violenta o amigable, que los hombres son capaces de matar y también de amar. El acto de amor es olvidado. Lo que se valora es el aspecto de la violencia y, en determinadas sociedades, la violencia como forma de constitución del género masculino: el hombre que es hombre tiene que ser peleón, si no, no es hombre. Lo que se alimenta es la violencia. Acabó la esclavitud, pues muy bien ahora hay que acabar con las explotaciones por raza, género, etnia, como también las discriminaciones por actividad laboral o modo de vida.

Un ser genético es un ser concreto: sus rasgos corporales externos e internos juntados con una memoria biológica. La memoria biológica se va componiendo y se va haciendo memoria histórica cultural en un ser que por ser vivo tiene mente y alma. El ser humano es también un ser abstracto, mítico, espiritual, musical, evolutivo, interactivo, teatral, emotivo, político, creador de signos y significados. Capaz de construir extensiones de su cuerpo. Las especies son muy complejas para reducir su concepción nuclear a solo un aspecto.

Así que la carta en que Freud busca contestar a Einstein *¿Del por qué de la Guerra?*, sostiene que es la cultura, el miedo a las guerras futuras y las leyes de Derecho Internacional las alternativas de cambio.

El Manifiesto de Sevilla termina afirmando que “La guerra no es una fatalidad” y así es posible invertir la situación de conflicto y terminar con el sufrimiento “No con esfuerzos aislados, sino llevando a cabo una acción común. Si cada uno de nosotros piensa que es posible, entonces es posible. Si no, no vale la pena ni intentarlo. Nuestros antepasados inventaron la guerra. Nosotros podemos inventar la paz. Todos nosotros, cada uno en su sitio, tenemos que cumplir con nuestro papel” (Manifiesto de Sevilla, 1986: 10).

La “Cultura de la Paz” empieza a crear cuerpo y alma. La “Cultura de la Paz” no fue constituida a partir de una negación de la guerra o de dar respuestas de “sí” o “no” a la cultura de la guerra. La Cultura de la Paz fue formada a partir de un conjunto interdisciplinar de entendimiento del comportamiento humano.

Uno de los participantes del Manifiesto de Sevilla era un bioquímico especialista en metabolismo cerebral y en enfermedades infantiles, su nombre Federico Mayor Zaragoza, que más tarde ha sido nombrado Director General de la UNESCO y que promoverá la “Cultura de la Paz” (cambiando la idea de que “la paz está en el espíritu de los hombres” por “la paz está en la mente de los hombres”) que en su discurso inaugural declaró:

El hombre puede ascender hasta la cumbre alta e iluminada de la paz y la justicia, de la convivencia armoniosa de los hombres entre sí y de la condición humana con su entorno, porque no es cierto que el conflicto sea inevitable, porque no es cierto que el hombre sea propenso a la agresión y a la guerra. No hay genes del amor, como tampoco los hay de la agresividad. No se nace, se hace. Se hace a través de la educación, a través de la formación, en las manos de estos artesanos que en todo el mundo llevan a cabo el programa más difícil, el más trascendente: los maestros, a los que quiero evocar aquí y que tendré presentes todos los días de mi mandato.

La paz crece y se aposenta en cada persona. Existe un inmenso e imperceptible substrato para la paz. Debemos reconocer en cada mujer y cada hombre su unicidad, su significación, su relevancia. (Federico Mayor Zaragoza, Director General de la UNESCO, entre 1987 y 1999).

A partir de 1989 la UNESCO empieza a promover la idea de Cultura de la Paz a través de distintas actividades hasta que logró llegar a ser tema fundamental en las Naciones Unidas. En 1992 la ONU anuncia el *Proyecto transdisciplinario hacia una cultura de paz*, contenido de la *Agenda para la Paz* que estimula el programa de la UNESCO *Por una cultura de la paz* de 1994.

El diálogo también como solución para los conflictos. Para Monclús (2008) las propuestas de la 28ª Conferencia General de la UNESCO (1995) relativas al Proyecto Transdisciplinar “Hacia una cultura de Paz “destaca siempre como denominador común el hecho de que la educación es el medio más eficaz de prevenir las actitudes de intolerancia, de insolidaridad, de discriminación, etc. y, en definitiva, de prevenir la `cultura de guerra” (Monclús, 2008: 47). Ortega Carrillo (2008) y Rodríguez (2008) recuerdan y sostienen el éxito de los esfuerzos en la promoción de una cultura por la iniciativa de la UNESCO durante el año Internacional por una Cultura de Paz (2000), a través de la adhesión por firma de un Manifiesto 2000 por una Cultura de Paz con motivo del 50º aniversario de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Ortega Carrillo (2008) y Rodríguez (2008) continúan su planteamiento citando a las importantes contribuciones de la sociedad a favor de la defensa y promoción de la cultura de paz, como por ejemplo la Coordinadora de Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (CONGDE) y el llamamiento de Federico Mayor Zaragoza a favor de una conjunción de esfuerzos civiles por un nuevo mundo que por eso surgió el Foro Mundial de Redes de la Sociedad Civil - UBUNTU “una antigua palabra africana que designa humanidad-compartir, tener en cuenta y estar en armonía con toda la creación” (Ortega Carrillo, 2008: 117). Para Rodríguez (2008: 21) “el momento actual exige que la iniciativa sea recuperada por la sociedad civil, no tanto para sustituir al estado en acción, sino como los motores de un cambio capaz de arrastrar a estos hacia posiciones más comprometidas con la paz y sobre todo con la paz mundial”.

Sin duda que la Cultura de Paz entendida como el concepto síntesis, suma de derechos humanos, democracia, desarme y desarrollo humano sostenible, demanda, como respuesta humanizadora de la globalización, importantes esfuerzos de los sistemas educativos hacia la consecución de cuatro contratos sociales mundiales (Grupo de Lisboa, 1995): el contrato de las necesidades básicas destinadas a suprimir las desigualdades, el contrato cultural destinado a promover la tolerancia y el diálogo entre culturas, el contrato de la democracia encaminado hacia un sistema de

gobierno mundial, y el contrato de la Tierra para promover un desarrollo humano estable y duradero (Tuvilla Rayo, 2004: 97).

Así que la paz es un proceso permanente. No sólo porque las fuerzas violentas son permanentemente evocadas, sino también la propia paz que hoy exige de los protagonistas un replanteamiento de su estado de ser. Esta construcción y consolidación de la paz se da en las propias estructuras económico-sociales. Nuevamente, la paz no es sólo la ausencia de guerra. Pacífico sí, pasivo no. Las violencias económicas ahí están, siempre estuvieron. Y es, también por eso, que el proceso de paz es permanente. La economía es dinámica. La sociedad es dinámica. Y la paz debe entonces responder a los movimientos en que está inserta.

La paz es un aprendizaje. No se está en paz en el estado natural. El cuerpo tiene deseos. La mente aspiraciones. El cerebro descubre tentaciones. El alma tramita entre el “bien” y el “mal”. Un estado de paz es un aprendizaje, así como fue la cultura de la guerra, la comprensión de los conflictos, la identificación de la violencia. Este aprendizaje permanente se hace en la historia de vida. Tanto en la historia del ser humano, como en la historia del propio individuo.

Los humanos son seres históricos. La historia es movimiento. La violencia está en impedir que el hombre sea sujeto de su propio movimiento.

### 1.1. EL CONCEPTO DE “OPRESOR Y OPRIMIDO”

Según la carta que Karl Marx envía a J. Weydemeyer en 1 de marzo de 1852, el análisis de “clases sociales” no es mérito de él. El diagnóstico de distintas clases sociales y la lucha de clases fue hecha por historiadores burgueses y su anatomía económica por economistas, mucho antes de Marx. En esta misma carta, Marx dice que su aportación es que: “(1) La existencia de las clases va unida a determinadas fases históricas de desarrollo de la producción. (2) La lucha de clases conduce a la dictadura del proletariado. (3) Esta misma

dictadura no es, por sí, más que el tránsito hasta la abolición de todas las clases” (Marx y Engels, 1966: 456).

Es exactamente la tercera proposición de Marx la que interesa a Freire: la abolición de todas las clases. Pero Freire la diferencia de Marx:

La inquietud de justicia y libertad de Freire parte del análisis de la violencia social y la miseria económica. Utiliza la terminología “oprimido” y “opresor” que a la larga posibilitó la articulación de su teoría en los más distintos contextos. En sus primeras obras Freire desarrolla su problemática nuclear, el acto de violencia, presentado por él como la relación entre opresor-oprimido, analizando el conflicto de las clases sociales. Para superar éste estado de barbarie (re)crea conceptos educativos-culturales especialmente en la educación popular y de adultos, proponiendo nuevas formas y condiciones de estructuras económicas en que éstas impulsan y son impulsadas por las relaciones pedagógicas. Así que Freire y Macedo (1989), entienden que la educación popular tiene fuerza cuando los grandes movimientos de personas para las ciudades exigía de esta nueva massa de trabajadores una cierta educación para su integración en el progreso del país en un corto espacio de tiempo. Así que la educación popular se caracteriza como un proceso de movilización, de organización popular para el ejercicio del poder, una organización para el saber-hacer, descubre así que la educación popular tiene grados y formas distintas.

Freire no utiliza en su discurso la terminología “clase social”, más sí el de “oprimidos” y “opresores”. Una de las pocas veces que Freire utiliza el término “clase” en la obra *Pedagogía del Oprimido*, utiliza el concepto de “clases dominantes y masas dominadas” cuando se refiere a un falso “pacto de diálogo” que puede ser hecho entre ellas. Aún así, cuando utiliza “clase” no viene acompañada del adjetivo “social” y también se refiere sólo a los opresores. A los oprimidos él se refiere utilizando la palabra “masas”. Cuando se refiere a la acción antidialógica e invasión cultural, Freire usa los conceptos de “invasores” e “invadidos”. Cuando se refiere a acción dialógica, usa los conceptos de “élites dominadoras” y “masas populares”. Raramente utiliza la



expresión “líderes” para referirse a los opresores. Insistentemente se refiere al liderazgo de los oprimidos como “líderes revolucionarios” en oposición a “élite dominadora”. Los “líderes revolucionarios” son un concepto en plural, mientras la “élite dominadora” es un concepto en singular. En la obra *Política y Educación* (Freire, 1992b) utiliza la expresión “derecha dominante” e “izquierda elitista” para resaltar que ambas pueden ejercer una función de dominación autoritaria. Los extremos son maléficos y pueden oprimir a los demás.

“Izquierda” en el plural y “derecha” en el singular. La “derecha” en singular en función de la singularidad de sus ideas que “significa la facilidad con que sus distintas tendencias se unifican delante del peligro. La unidad de la izquierda es siempre difícil y trabajosa. Mientras la derecha sólo se sectoriza contra el pensamiento y la práctica progresista, las izquierdas se sectorizan entre si mismas” (Freire, 1995: 60).

En plural y en masculino están también las palabras “oprimidos” y “opresores”. Sin embargo, Freire sólo identifica a los opresores en el plural cuando usa la palabra “opresor”, mientras que siempre se refiere a los oprimidos en el plural. Muestra así la importancia social de su pedagogía y de la práctica democrática en la búsqueda permanente de la libertad.

Las categorías principales que Freire utiliza son “opresor” y “oprimido”. No utiliza los términos “pobre” y “rico”. Usa la terminología “derecha” e “izquierda”, pero no como palabras aisladas. La pedagogía de Freire está basada directamente en la relación entre los seres humanos, en cualquier condición económica, social, cultural, religiosa.

Las severas críticas de Freire son a la situación de miseria económica y opresión socio-cultural. El ejemplo del propio Freire y otros (1980) fue que la traducción del libro “Pedagogía del Oprimido” repercutió tanto en los educadores insatisfechos con el sistema educativo como en los grupos sociales que intentaban constituir contextos educativos capaces de producir conocimientos y nuevos valores.

Así que, en el final de la década de los 60, Freire diagnosticó la violencia a partir de la figura social de oprimidos y opresores. La propuesta freireana era de una educación problematizadora como la posibilidad de libertad para ambos. Freire no admitía que oprimidos u opresores serían buenos o malos, tampoco que el camino sería la victoria de los oprimidos sobre los opresores. Para Freire estaban todos sin libertad. En la voz de Clarice Lispector (1988) cuando afirmaba que para que ella pueda estar incluida, el mundo entero debería transformarse.

Tanto en el contexto contemporáneo, como para esta investigación que tiene la formación del economista-gestor como elemento principal de análisis, las actividades no docentes de Freire son muy importantes en el diagnóstico y diseño de intervención para las formas de violencia. La experiencia de Freire como abogado y sus experiencias profesionales como director (entre 1946 a 1954) fueron sus primeras experiencias que conducirán a su propuesta pedagógica de alfabetización que empezó en 1961 en los movimientos de Cultura Popular [de la comunidad] de Recife (Brasil) según él mismo analiza en Freire, 1980; y Freire y otros 1980.

Freire entiende que la especie humana destaca en la naturaleza por su capacidad de desarrollar actividades no determinadas “solamente en la medida en que los hombres crean su mundo, que es el mundo humano, y lo crean con su trabajo transformador” (Freire, 1987: 142). Estas actividades causan una transformación en las cosas y en las personas. Así, altera también el mundo y es esta relación la que nos mantiene activos, participativos, en liberación, porque somos y nos encontramos en un estado verdadero de creatividad y descubrimiento, de transformación, reflexión y acción.

Esta actividad de realización libre y soñadora fue alterada cuando el trabajo transformador cedió espacio al trabajo reproductor. Este trabajo recibía, en los fluidos de la acción cultural dominadora, una connotación positiva, a través de mensajes de que el trabajo lleva al éxito, de que quien trabaja es hombre de verdad, de que quien trabaja es de hecho responsable y así aceptado más fácilmente en la sociedad. Al mismo tiempo, la acción cultural dominante

repudiaba a aquellos que insistían en el desarrollo de actividades libres y de realización. Justamente aquellas manifestaciones que nosotros, como especie, desarrollamos como expresión mayor de nuestra intelectualidad y soberanía en la naturaleza.

Freire deja muy claro que “la realización de los hombres, como hombres, está, pues, en la realización de este mundo” (Freire, 1987: 142) - el mundo humano, el mundo de hoy, de ayer; el mundo de mañana, que es creado por nosotros. De esta manera, “si su estar en el mundo del trabajo es un estar en dependencia total, en inseguridad, en amenaza permanente, mientras su trabajo no le pertenece, no pueden realizarse” (Freire, 1987:142). Sólo puedo ser si el otro también es. Un ser incompleto conciente de su incompletud busca ser permanentemente. No hay ser humano sin busca, y no hay busca sin mundo (Freire, 1967).

En el contexto contemporáneo, el hombre y la mujer venden su fuerza de trabajo. ¿Cómo puede vender algo tan intrínseco a su propia constitución?

Vender su trabajo es participar de la transformación según la concepción de los opresores. Es muy difícil que al vender su propio trabajo esté construyendo un mundo mejor, pero sí reproduciendo de forma concreta y abstracta la ideología dominante. Las empresas capitalistas suelen exigir a sus empleados que “vistan la camisa de la empresa”. La cuestión es si la empresa también viste la camisa de sus empleados.

Esta constitución de la sociedad en forma de “compartimentos” es una de las formas de control. Según Freire “a los campesinos es indispensable mantenerlos aislados de los obreros urbanos, así como a estos y aquellos de los estudiantes, los que no llegan a constituir, sociológicamente, una clase, se transforman en un peligro por su testimonio de rebeldía, al adherirse a la causa popular” (Freire, 1987: 142). ¿Y cómo se consigue esta separación? Cubriendo el interés de la división social con la noción de responsabilidad social de cada capa. Los opresores dicen que los estudiantes deberían estudiar, que los obreros y campesinos deberían trabajar cada uno con su actividad específica.

De esta forma, los opresores “buscan salvarse a sí mismos” (Freire, 1987: 143), apareciendo como víctimas del proceso. Invierten la relación. Los opresores utilizan el buen discurso y apelan al buen sentido de lo que, según ellos, es “comprensión”.

Los opresores buscan ser “generosos” porque recogen un doble retorno (y ese interés camuflado elimina los rasgos de la acción, como acción generosa): primero pretenden mantener, con su falsa generosidad, un orden injusto; y luego, con esta generosidad, intentan comprar su propia paz: “Acontece que la paz no se compra, se vive en el acto realmente solidario, amoroso, y éste no puede ser asumido, encarnado en la opresión” (Freire, 1987: 143).

La falsa generosidad de los opresores utiliza, también, los recursos del “ser bien educado”: el hablar bajo, el sonreír tranquilo, la mirada esperanzada (en el caso para él mismo, el opresor), de las palabras bien dichas y algunas difíciles, de la ropa moderna, de los zapatos lustrados. Este “ser educado” puede representar dos lados:

- 1) Es educado porque ser educado con el otro es la mejor forma de no comprometerse,
- 2) Ser educado es la mejor forma de someterse a sí y al otro al sistema.

El problema es que la verdadera tarea de la educación no debería ser ninguna de estas dos alternativas: la primera se refiere a una táctica de dominio de los opresores y la segunda a la sustentación, a través de la educación dominadora, del sistema de inmersión en el mundo.

La tarea de la educación consiste en la consolidación del descubrimiento continuo del mundo y en una acción consciente, transformadora, democrática y justa para una permanente liberación. La educación no debería contribuir a la destrucción de su creador - la especie humana. La educación bancaria destruye porque deshumaniza a opresores y oprimidos, descaracterizándolos.

La historia cuenta los hechos y sus conceptos. Restablece el rumbo y atribuye a aquellos que quieren dividir, su verdadero compromiso con la

deshumanización. Los héroes que lucharon por la unión son los mártires de hoy, pero fueron los maleantes de ayer.

El trabajo explorador mutila la personalidad individual y colectiva. Divididos, los oprimidos en general, y los trabajadores, en particular, no representan peligro a los cambios en el estatus social. Están ahogados por las incontables tareas del “qué hacer” y bombardeados por la industria de masificación cultural. Enfermos, necesitan descanso. Duermen. El tiempo pasa. La transformación no viene.

La transformación es un trabajo arduo y para que así continúe, es necesario continuar dividiendo y subdividiendo a los oprimidos, separándolos, enfrentándolos siempre que sea posible. Por esta razón, los opresores canalizan parte de su energía para persuadir a los oprimidos con la falsa idea de que los protegen.

## 1.2. EL CONCEPTO DE VIOLENCIA EN LA TEORÍA DE FREIRE

Para Freire (1987) la violencia tiene su origen a partir del momento que se establece una relación opresora. El otro no puede ser él y por eso es oprimido. Oprimido en su propia condición de ser. No puede ser él mismo porque la situación de oprimido, disminuido, estancado, no expansivo, no transformador, no es él aún. Está subdimensionado en relación al mundo y en relación a sí mismo.

Freire (1987: 42) observa que la violencia “jamás fue hasta hoy, en la historia, desencadenada por los oprimidos”. De facto, continúa él, “¿Cómo podrían los oprimidos dar inicio a la violencia, si ellos son el resultado de una violencia?”. No hay oprimidos si no hay una situación de opresión. “Inauguran la violencia los que oprimen, los que exploran, los que no se reconocen en los otros; no los oprimidos, los explotados, los que no son reconocidos por los que los oprimen como otro”. La ruta de la violencia, para Freire es muy clara y precisa. La situación de violación también. Freire (1987: 43) denomina oprimidos, en la

relación opresora, a aquellos que son “depuestos de la vida, desarrapados del mundo”. Pero, es importante sostener que tanto el oprimido como el opresor son una negación del hombre. Los oprimidos tienen su humanidad negada por los opresores que, al negarla, niegan también la suya.

En la relación oprimido – opresor no hay humanización. El oprimido se encuentra en una situación de ser menos. Los opresores, violentando y prohibiendo que los otros sean, no pueden igualmente ser. Los opresores, en su propia situación de ser menos, confunden el poder de oprimir con libertad. El contexto socio-económico alimenta la fantasía que oprimir es ser más. Hipnotizados por un mundo que valoriza la opresión al otro, no consiguen ser libres.

Los oprimidos, al contrario, al luchar para que sean más, retiran el poder de oprimir de los opresores; pero, al mismo tiempo, instauran una nueva relación, que no puede ser un cambio de posición entre unos y otros. Los oprimidos, en continuo proceso de liberación, deberán superar la relación opresor-oprimido, estableciendo una relación de liberación para ambos. Así, los oprimidos, al desmitificar y mostrar la condición de transformación permanente para los opresores, se liberan y liberan a los opresores también.

Actualmente esta identificación y clasificación de opresor u oprimido es más sutil y delicada.

El sujeto es opresor y oprimido al mismo tiempo dependiendo de los ámbitos en que se mueve. Es una relación intrínseca en que el mismo sujeto es opresor y oprimido.

Entonces la situación antes tan clara entre quién era opresor y oprimido ahora ha cambiado. Hay una mezcla de ámbitos en que el mismo sujeto es opresor y oprimido. Sin embargo, como proceso de adaptación, tampoco es válido que esta regla de ser opresor y oprimido sea normal y natural en función de los nuevos tiempos. Podría ser como un proceso personal y social de identificación y cambio de conducta en función de los cambios sociales. Que es muy distinto

de aceptar la idea que cuando yo pueda seré opresor y no acepto la situación de oprimido. No es posible aceptar la condición de oprimido en las circunstancias en que puedo menos pero, como forma de compensación, ser opresor en las circunstancias en que puedo más. Esta regla no vale. Porque esta regla alimenta el odio, la angustia, la venganza. Porque esta regla puede hacer al opresor más opresor y al oprimido más oprimido. Porque esta regla acomoda a la gente en situaciones nítidas de violencia: es violento tanto el opresor como el oprimido. Convivir pasivamente en esta situación es así una situación de extrema violencia.

El objetivo específico de esta investigación es la formación de economistas-gestores hacia la paz y los Derechos Humanos. Si vale la regla de oprimir siempre que pueda, es posible que la línea central de esta propuesta de formación esté enferma. Los economistas-gestores suelen tener cierto grado de poder, control y dinero. Y esta condición particular sumada a la regla de oprimir siempre que pueda, podría permitir la continuación de una perversidad socio-cultural patológica. Hay que romper esta patología. Hay que revertir esta regla tan astuta. El reto es cómo romper esta regla sin tener la sensación de pérdida (económica o social). Cómo debe ser la formación del grupo que detenta el poder y la riqueza para que sepa oprimir cada vez menos.

Estas nuevas relaciones económico-sociales exigen por un lado una atención especial de cada ciudadano en las permanentes fuentes de violencia y posibles formas de paz. Y es que una de estas nuevas formas de violencia es exactamente el aparente estado de paz, conseguido especialmente con el desarrollo económico. La llave está en que este nuevo ser humano no quede paralizado en la burocracia dominadora, perdiendo el contenido humanista. Al vencer al ser humano, la burocracia dominadora repele la dimensión humanista, alejando a los seres humanos de su libertad. La burocracia puede anular una revolución. "Estancándose se vuelve contra el pueblo, usando la misma bomba burocrática represiva del Estado, que debía haber sido radicalmente suprimido, como tantas veces destacó Marx" (Freire, 1987: 44).

El contrato social, desde el punto de vista del opresor, es el derecho de oprimir. La relación establecida es que los opresores tienen cosas y consiguen cosas y por eso son “más”, mientras muchos no tienen nada y no consiguen nada y por eso son “menos”. Esta relación marca la finalidad de los oprimidos, cuyo único fin es el prescrito por los opresores.

La propuesta de la educación freireana consiste en la humanización del opresor u oprimido, socialmente; conjuntamente. Aisladamente no parece ser posible porque no hay diálogo. La ausencia de diálogo puede ser también estructural. La educación refleja la estructura de poder. Si la estructura niega el diálogo, un profesor dialógico no consigue actuar coherentemente. Este es el problema de muchos docentes que buscan aisladamente desarrollar una pedagogía problematizadora, mas son perjudicados por el contexto socio-económico-educativo-político. La sociedad en general, los educadores y los educandos, en particular, perciben la ruptura estructural - la incoherencia entre el pensamiento y la acción. Es que hay un conflicto entre las creencias internas y los valores externos. La dicotomía entre la actividad docente y estructura macro y micro del ministerio de educación, hay una dicotomía entre los deseos de la economía y el despliegue que el sistema financiero genera. Es este conflicto entre lo interno y lo externo que lleva a la distinción entre una educación reproductora o una educación problematizadora desarrollada por Freire como también a la distinción de la Paz Positiva y Paz Negativa defendida por Galtung.

## **2. VIOLENCIA ESTRUCTURAL**

Para Freud (1930) **uno de los sufrimientos del ser humano es que las instituciones creadas por él mismo sean las promotoras de injusticias o miseria.** Aunque con el alerta de Freud hasta hoy, según Galtung (1985, 1998), las instituciones continúan promoviendo violencia. El diagnóstico de ésta violencia estructural está según Castell (1988) en las injusticias de las estructuras, como por ejemplo el desequilibrio económico, las atrocidades sociales o las arbitrariedad jurídica conforme la raza, condición económica-



social o género. Rojas Marcos (1995) califica de “desorganización social” a esta situación de gran conflicto social. Ortega Carrillo y Aragón Carretero (2004) sostienen que cuando la desorganización social permanece por mucho tiempo se puede producir un estado de anomia “desmoronamiento patológico de los principios culturales, de las reglas morales y de las normas sociales del comportamiento” (Ortega Carrillo y Aragón Carretero, 2004: 23).

Estructuras como “Estado” y “Organizaciones Corporativas Modernas” son instituciones de gran poder político, social, cultural, militar. Pero, para esta investigación, el enfoque de estas instituciones está en la fuerza/influencia económica-educativa y, también por eso, la tarea de la consolidación de la Paz y los Derechos Humanos.

Es la cultura institucional “en que el territorio de base nacional y el equivalente entre gobernación y gobierno son marcas absolutamente fundamentales – viene a estar sujeta a un desencontrado proceso de erosión y transformación” (Pureza, 2002: 101). La internacionalización de la autoridad política y también económica. Una gobernación multidimensional “simultáneamente difusa y fragmentada, por un lado, y reconcentrada por otro” (Pureza, 2002: 102). Es que son “condiciones de unidades territoriales mutuamente separadas” (Becker, 1999: 49).

Y es que así que se firma el tratado de paz, empieza la guerra económica (Beaud, 1994).

¿Tratado de Paz o rendirse? Es que en algunas situaciones el Tratado de Paz es una oferta de los más fuertes para los más débiles, que lo entendían no como un tratado sino como una rendición. Y, en este caso, si el Tratado de Paz tiene el presupuesto de un acuerdo es un acto valiente; pero, si el Tratado de Paz tiene el presupuesto de una rendición camuflada es una vergüenza y humillación.

¿Se puede hablar de libertad en un contexto de violencia económica y guerra cultural? ¿Cómo entender la justicia y la equidad alcanzadas a través de las

injusticias económicas? El desarrollo de modelos económicos podría ser mejor aprovechado. Los movimientos sociales también son económicos. La competencia positiva motivadora es buena. Pero la guerra económica fue en su práctica una invasión cultural, un culto a la injusticia social y un despropósito en la explotación económica a través de las grandes compañías.

La guerra bélica y la guerra económica (que se globaliza por las guerras comerciales) mantienen estrecha relación de intereses. Son guerras bélicas-comerciales-culturales. Porque comercio, tal como se promueve en los centros capitalistas, es cultura: estilo de vida, principios éticos, valores sociales. El fundamento del comercio capitalista no es intercambiar mercancías, sino enriquecimiento personal a través de grandes compañías. Es un cambio cultural porque hay que participar del juego de adquirir servicios y productos como modelo social y como un comportamiento permanente moralmente aceptable.

El comercio asume una connotación universal. El sistema financiero también. Pero, el modelo económico se sostiene en cada región, en cada país. Incluso Europa no puede ser clasificada como de un solo modelo económico. La guerra comercial es una representación de cada modelo económico. Una representación importante porque asume un carácter universalista y que difunde determinado sistema de producción por el mundo al mismo tiempo que lo mantiene con recursos financieros conseguidos en el cambio comercial. El comercio de productos naturales defiende y promueve un estado de ser y estar en el mundo. Lo mismo ocurre con el comercio de productos industrializados a gran escala. A cada modelo de producción lo sostiene un sistema económico. El comercio es la representación de este sistema económico para allende las fronteras.

Las guerras comerciales y bélicas son marcos históricos y deberían ser también de aprendizaje. Aprendizaje como ruptura y no de reproducción tal como defiende Freire en su propuesta educativa y como ejemplifica Bastida (1994) o Jares (2003). Para Bastida (1994) al trabajar en el aula con las guerras hacia la paz lo primero que se debe hacer es identificar los prejuicios

que justifican la guerra para luego desarrollar líneas interpretativas que irán a dar nueva versión y visión del mundo. Luego, conceptos fundamentales sobre etnia, cultura, nación, Estado. Hacer un listado de los puntos positivos y negativos que involucran a los combatientes para entonces presentar opciones de comprensión del conflicto. Esta posibilidad, sin embargo no puede ser usada como argumento en defensa de la guerra como recurso “natural”. Aunque consiga resultados positivos, el uso de la violencia, según Sharp (1973), deja la posibilidad para que las futuras alianzas políticas (aliados o adversarios) utilicen la violencia como política legítima. Jares (2003: 4) (subrayado del investigador) denuncia que “en los libros y textos escolares, se continúa asociando la palabra paz a conflictos bélicos, pero no aparece la palabra paz cuando se dice que el 80% de la humanidad está en situación de precariedad”.

A partir del siglo VII la economía comercial se insinuó por encima de la agricultura a través del aumento del rendimiento del trabajo humano. La producción no era sólo para el consumo sino también para el cambio. “Bajo el control y para provecho de las clases superiores, el comercio fue confiado a los esclavos y a los extranjeros. Desligados del trabajo manual y del intercambio de los productos, las clases superiores eran ya, en esa época, socialmente improductivas” (Ponce, 2005: 29). Y desde entonces hubo estrecha relación entre comercio y explotación. Las guerras comerciales marcaron los últimos años del siglo XX y posiblemente marcarán el siglo XXI, así como el “terrorismo democrático” practicado por los gobiernos occidentales a través de las armas atómicas y el terrorismo religioso practicado por los grupos religiosos o separatistas a través de atentados.

Hobsbawm (1981) denominaba “magnates ladrones” a los negociantes piratas, que de tanto poder y riqueza se creó para ellos la palabra “multimillonario”. Fue en 1877, con la muerte de Cornelius Vanderbilt, “el mayor ladrón de la primera generación” (Hobsbawm, 1981: 214). Aunque el propio Hobsbawm sostiene que el caso de Cornelius era una excepción. La fortuna de Cornelius fue “gracias a las innovaciones creativas sin los cuales no se hubieran logrado con tanta rapidez los triunfos de la industrialización americana. Su fortuna no se debió, por tanto, al bandolerismo económico, sino – digamos – a la

generosidad con que la sociedad recompensó a sus benefactores. Tales argumentos no pueden aplicarse a todos los magnates ladrones” (Hobsbawm, 1981: 214). En el ámbito político los norteamericanos tuvieron tres momentos importantes en su “identificación nacional”: la guerra civil que fue una lucha de ellos contra ellos mismos, la I Guerra Mundial que fue una guerra contra aquellos pueblos que hasta entonces eran amigos incluyendo inmigración masiva, y la Gran Depresión que “obligó a la sociedad norteamericana y sus socios a confrontarse con la pobreza dura y la desesperación” (Canelo, 2006:118). Surgen nuevas formas de expresiones en la sociedad norteamericana en el periodo de la Gran Depresión porque ven la luz las desigualdades “distintas relaciones con las estructuras de poder producían experiencias de la modernidad profundamente distintas” (Canelo, 2006:118). Las medidas tomadas segregaron a los inmigrantes manteniendo su cruel condición de trabajador barato. La II Guerra Mundial consolida USA como una potencia económica-militar mundial.

¿Tendría similitud la violencia estructural del periodo de 1870 a que Hobsbawm denominó “innovaciones creativas” y las atribuye a los “magnates ladrones” con lo que Schumpeter, en 1943, llamará “destrucción creativa”, como mecanismo esencial del capitalismo y principal alternativa al desarrollo económico y que será atribuida al “emprendedor”? Es verdad que en el contexto analizado por Hobsbawm, el Estado consideraba la autoridad del patrón “como algo necesario y beneficioso” (Hobsbawm, 1981: 316). Hobsbawm, en nota a pie, ejemplifica que “el artículo 414 del Código Penal francés, modificado en 1864, convirtió en delito el intento, la realización y la prosecución de un paro del trabajo colectivo con el propósito de elevar o bajar los salarios o intervenir de cualquier otra forma en el libre ejercicio de la industria o del trabajo, mediante la violencia, la amenaza o el engaño.” (Hobsbawm, 1981: 316-317).

Para Hobsbawm (1981) hasta la primera mitad del siglo XIX la empresa fue financiada por la propia familia expandiéndose a partir de la reinversión de las ganancias. Pero los costes de empresas como las ferroviarias, metalúrgicas y otras actividades, requerían fuertes inversiones iniciales. La creación de empresas se tornaba más difícil de manera general. Sin embargo, en algunos

países como Gran Bretaña y Francia había reservas de capital más que suficientes para estas nuevas demandas. El tercer cuarto del siglo XIX fue abundante en la movilización del capital al desarrollo industrial aunque los franceses y alemanes crecieron mucho más despacio que los británicos.

El excedente de capital que Hobsbawm (1981) analiza para la época del siglo XIX no tiene la misma prioridad que la segunda mitad del siglo XX. Las sumas de dinero en el mercado financiero en el final del siglo XX fomentan el capital especulativo. La globalización, del siglo XX, incluye la guerra comercial de las grandes compañías, la política económica de los Estados y, principalmente, el sofisticado mercado financiero. Sofisticado por un lado gracias a los complejos y dinámicos sistemas informáticos (no sólo la comunicación *on line*, sino también la guarda y cruce de datos a un nivel de volumen y potencial nunca jamás vistos); y por otro lado la expresiva cantidad de dinero disponible en el mercado mundial para inversiones financieras.

Para Beaud (1994), después de la I Guerra Mundial hubo una gran concentración del poder económico. De tal modo que en 1930, las 200 empresas más poderosas poseían alrededor de la mitad de la fortuna que no estaba en bancos. Estas empresas representaban 43% de todas las compañías y eran gestionadas por unos 2000 individuos. Había tres bancos dominantes: Chase National Bank, National City Bank of New York y el Guaranty Trust Co.

En este contexto la ciencia se pone al servicio de la industria como nunca antes. No fue sólo la industrialización sino una industrialización que atendía a los intereses de pocas empresas poderosas. En el caso del método Ford de trabajo, Beaud (1994) defiende que no es una nueva organización de trabajo sino en un mismo movimiento, un nuevo modelo de producción de la mercancía capitalista (sueldos elevados, mejora de la productividad y el uso de la racionalidad en los sistemas de trabajo) y de realización de valor (consumo en masa en particular para la clase operaria en que las condiciones se acercan a la clase media).

En la década de los 50, según Thurow (1992), la guerra comercial tiene como protagonistas a Japón y los tigres asiáticos (Corea, Taiwán, Hong Kong y Singapur), Europa (destacando Alemania, Gran Bretaña y Francia) y los Estados Unidos. Hay una disputa particular entre la Unión Europea y Japón. Los dos grandes competidores consiguieron un crecimiento económico y social en menos de 50 años superior a los Estados Unidos. Thurow (1992) justifica la revolución de estos países a través del fortalecimiento de la educación básica y superior, que se contrapone con el débil sistema de enseñanza estadounidense. En estas guerras comerciales entre países hay representación de las grandes compañías globalizadas y globalizadoras de “la producción de bienes y servicios, en torno a redes productivas de 53.000 empresas multinacionales y sus 415.000 empresas auxiliares. Estas redes emplean tan sólo a unos 200 millones de trabajadores (de los casi 3.000 millones de gentes que trabajan para vivir en todo el planeta, pero en dichas redes se genera el 30% del producto bruto global y 2/3 del comercio mundial” (Castells, 2001: 12).

Thurow (1992) analiza que las estructuras económicas y sociales de la década de 80-90 en Norteamérica un 30% de los ingenieros del país trabajan directa o indirectamente para la industria armamentista. La libertad de expresión, los derechos políticos, la justicia económica están fuertemente enraizadas en las sociedades de los competidores mundiales de este nuevo siglo.

Para Thurow (1996), la coyuntura económica de la década de los 70 es bien diferente de la mitad de la década de los 90, la cual será distinta dentro de 25 años. Seguimos entonces con el pensamiento de Ricupero (2008), para acercarnos a los cambios de estos últimos 25 años.

Para Ricupero (2008) las estructuras dominantes en Washington dejaron de ser industrial-militares para convertirse en financiero-político-militar. El sector financiero norteamericano que representaba 10% del total de ganancias de las organizaciones estadounidenses en 1980 fue del 40% en 2006, aunque que sólo genera 5% del total de puestos de empleo en la economía. Las crisis de 1990 (Méjico, Argentina y gran parte de los países asiáticos) y la crisis de 1997 (Brasil y Rusia) no fueron suficientes para frenar la tendencia de la masiva

expansión financiera fuertemente incentivadas por el gobierno norteamericano y por la mayoría de las estructuras internacionales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional. La fuerza del sector financiero ahora es, más que nunca, mundial. Más la influencia de éste sector en la economía y en particular en la constitución de un país fue siempre declarada:

Pienso que las instituciones bancarias son más peligrosas para nuestras libertades que ejércitos enteros listos para el combate. Si el pueblo americano permite un día que los bancos privados controlen su moneda, los bancos y todas las instituciones que florecerán en torno a los bancos, privarán a la gente de toda posesión, primero por medio de la inflación, enseguida por la recesión, hasta el día en que sus hijos se despertarán sin casas y sin techo, sobre la tierra que sus padres conquistaron (Thomas Jefferson en 1802).

Mientras la guerra comercial conoce a los nuevos autores internacionales, como por ejemplo los países que económica y políticamente aumentan su influencia en el mercado internacional como en el caso de China, India y Brasil; el mercado global sufre las consecuencias de los conflictos entre las antiguas potencias económicas y militares en nuevas articulaciones políticos-comercial-militares.

En esta guerra comercial contextualizada en el nuevo capitalismo incluye como nunca la difusión masiva del riesgo (Beck, 1999). A tal punto que “riesgo se tornó sinónimo de cambio. Sin embargo riesgo también es sinónimo de incertidumbre de los resultados y de la probabilidad añadida de aparecer efectos no deseados o incluso inesperados en una economía mundializada” (Hespanha, 2002: 27).

El riesgo se difunde por la sociedad incluyendo los países desarrollados porque, según Beck (1999), se está constituyendo una sociedad sin empleo. La cantidad de trabajo remunerado tradicionalmente pierde espacio. La flexibilidad del mercado de trabajo oculta pero no cura la enfermedad del empleo. Este empleo está mistificado en las sociedades contemporáneas y en el discurso

político que impiden una visión más precisa sobre el problema. Los 3 mitos que deberían ser rotos son: “todo se tornó muy complicado – el mito de la incomprensibilidad; el segundo: el crecimiento notable de la sociedad de prestación de servicios salvará la sociedad del trabajo – el mito de la prestación de servicios; el tercero: precisamos rebajar drásticamente los sueldos, y luego, los problemas de desempleo se evaporarán – el mito de los costes” (Beck, 1999: 113).

El fin de la II Guerra Mundial, con particular atención a la capacidad de destrucción de las armas atómicas por un lado y la capacidad de destrucción a través de la reproducción cultural de otro, estableció dos polos ideológicos. Después, la caída del muro de Berlín simbolizó tanto la unificación de los mercados financieros como el fortalecimiento del comercio. En paralelo, los cambios políticos-económicos en China, aunque posibilitaron años consecutivos de expresivo crecimiento de la economía china, proporcionaron la explotación tanto en el mercado interno como en las relaciones internacionales sea con los países vecinos como Tíbet sea en otros continentes, en especial el africano.

La caída del muro de Berlín generó una expectativa positiva hacia una integración de países. La construcción de un mundo más humano. Más Kantiano. La posibilidad de las Naciones Unidas pueda ejercer plenamente sus ideales. La unificación de Alemania sería un espejo de lo que podría pasar con los demás países y regiones: un mundo más cooperativo, más justo, más prudente con las causas humanas. Hoy, sólo la unificación alemana es un hecho. El mundo dejó de estar constituido por dos polos para recomponerse por un lado, con los ideales de la globalización financiera y, por otro, con la constitución de diversos centros de poder, destrucción y odio, consolidándose, especialmente, después de los atentados de las torres gemelas en USA.

La historia de la especie humana de supervivencia y conquista de la Tierra está marcada esencialmente por la transformación del medio que habita (o invade) y de los cambios de las estructuras políticas y filosóficas, como por ejemplo, los movimientos ecológicos y feministas. Los seres humanos tienen enorme



facilidad para alterar el medio a partir de su propia necesidad: interaccionando con la fauna, flora y todo lo demás de forma, a veces integrativa, a veces destructiva. La acción humana en el medio ambiente es determinante, pocas veces determinada. Y aún así, la forma humana de actuar en la solución de problemas es extremadamente eficaz. Esa eficacia, si no fuera explicada por la razón, por la emoción, si no fuera explicada por la religión, lo sería por la ciencia, si no por la ley o por la moral.

Pero la complejidad del proceso de la sociedad humana puede ser también autodestructiva. Una autodestrucción tal como alerta el Boletín de los Científicos Atómicos (antiguo Proyecto Manhattan de Físicos) que creó el “Reloj del Juicio Final”.

No es sólo una destrucción física, qué decir de la presencia corporal del ser humano, sino que es (auto)destrucción moral, cultural, social, ambiental. Y es exactamente la deshumanización lo que la justicia económica y la libertad pueden contribuir a evitar. O sea, no se trata de continuar el crecimiento destruyendo (conscientemente). La educación problematizadora de Freire y las estructuras económico-sociales contribuyen a la reflexión-acción sobre la construcción social más humana.

#### 1 Reloj científico atómicos



A la continuación cronológica del Reloj del Juicio Final, hay que sostener que entre 2007 y 2009 Irán y Corea del Norte han presionando a la comunidad internacional. La presión está concentrada en el eje político y económico.

Las armas atómicas son mucho más útiles como argumentos de negociación internacional que efectivas en un ataque masivo incluso con los pronunciamientos y críticas de Einstein (1945a) y Russell (1963) que defendían el desarme como una acción imprescindible para garantizar la paz mundial.

Chomsky (1997) presenta el problema a través de la siguiente ecuación: el gasto social es un subsidio **indirecto** para la empresa. El gasto militar es un subsidio **directo** en la empresa. Hay también una connotación social distinta: la gente, en general está preocupada sobre cuándo y dónde se construirá un hospital o centro de enseñanza. Pero difícilmente se preocupa por las clases de armas que conviene producir. Los gastos militares suelen dejar la gente a al margen de la política. “Además, es fácil de vender. Eso se dijo con toda franqueza. El primer secretario de las fuerzas aéreas, que nombró Truman, Stuart Symington, aconsejó que la palabra empleada no fuera ‘subsidio’, sino ‘seguridad’. Y así ha sido exactamente la historia desde entonces hasta hoy” (Chomsky, 1997: 154) (subrayado del investigador).

En 2005 fueron galardonados con el Premio Nobel de la Paz, la Agencia Internacional de Energía Atómica (IAEA) y su director-general Mohamed ElBaradei en función de los esfuerzos de centrar el uso de la energía nuclear para usos exclusivamente militares y que la energía nuclear para fines pacíficos sea utilizada de forma más segura. La energía atómica representa uno de los más preocupantes problemas de seguridad mundial. Pero el Premio Nobel tiene como origen de recursos financieros el fomento a la destrucción que es un ejemplo claro de cambio cultural hacia la paz. Su fundador, Alfred Nobel, tiene 355 creaciones registradas, entre ellas la dinamita con la que hizo su fortuna. Su padre creó las minas marítimas y las antipersonales. La argumentación contraria, sin embargo, ya no es válida, qué decir, no es posible justificar la guerra y el uso de armas destructoras en nombre de la paz.

La guerra abierta adquirió nueva intensidad con el advenimiento de las bombas atómicas, y nueva dimensión con los campos de concentración y exterminio. La excelencia en la técnica no garantizó la paz ni en los países poseedores de las armas y mucho menos en los otros países. Para Einstein (1945a) la energía atómica no ha creado un nuevo problema, sino que ahora hay urgencia en solucionar el que ya existía. “Podríamos decir que nos ha afectado cuantitativamente y no cualitativamente” (Einstein, 1945a: 69). Hay un poder de destrucción jamás visto. Un poder de destrucción masivo. Según Tucídides (431-411 a. C.) en la Guerra del Peloponeso, Atenas, un Estado mucho más fuerte, intentaba convencer a Esparta de que se entregase. No se entregó. Y así fueron protagonistas del mayor conflicto de toda la Antigüedad. Ninguna otra confrontación si igualó en duración, 27 años (terminando con la batalla de Egospótamo en 405), en la gran cantidad de Estados involucrados, utilización de distintas estrategias y de intensas batallas en el Mar. Además, Martelo (2007) recuerda que mientras vigoraba el tratado de Paz de Nicias (421) entre Atenas y Esparta se desarrolló el conflicto entre Esparta y Argos (419-418). Este conflicto, Mantinea (418), no forma parte del conflicto principal, pero fue responsable de la más importante batalla campal de la Antigüedad. Esparta fue la vencedora y se rompieron las relaciones entre Argos y Atenas. Todas estas tristes características de la guerra del Peloponeso no consiguieron romper el sentimiento de venganza, vergüenza, insatisfacción. 10 años después, los pueblos, insatisfechos con los resultados de la guerra del Peloponeso, promueven otra, la Guerra Corintia (395-386) porque se oponían a la colición entre Esparta, Atenas y antiguos aliados de Atenas.

En el campo político, Einstein (1933, 1945a, 1947a, 1947b, 1947d) y Russell (1963) defendían enérgicamente la constitución de un nuevo gobierno mundial y una reflexión sobre el concepto de soberanía nacional. La posibilidad de la destrucción de la especie humana era real. Y lo peor es que no había la seguridad de que otros gobernantes ocupasen el poder y que podrían nuevamente provocar otras grandes guerras y ahora con la potencialidad de destrucción masiva. Russell (1934) afirmaba que no era con los sentimientos pacifistas con lo que el mundo encontraría la paz porque creía firmemente que además de los movimientos de la sociedad civil, hacía falta un sistema político

internacional así como de una organización económica universal que pudiera salvar la especie humana de un suicidio colectivo. En la interpretación de Nour (2004), Kant defendía dos condiciones para la paz: constitución de Estados como repúblicas – en que las leyes son elaboradas por el propio pueblo – “que en la recepción de la filosofía política de Kant fue identificado como la concepción contemporánea de democracia” (Nour, 2004: 157), y de una federación de Estados o “el que hoy se nombra de organización internacional” (Nour, 2004: 162).

El pacifismo radical – de nunca usar la fuerza - no es común: sea con Gandhi o con Mártir Luther King, o aún según Sharp (1973) y Boserup y Mack (1975). Einstein, según Nathan y Norden (1967), tampoco era un pacifista radical. Un ejemplo es la carta que Einstein escribe justificando el porqué él recusa prestar el servicio militar. Einstein insistía fuertemente en la necesidad de una policía internacional para asegurar la paz mundial. Mantuvo la idea de una policía internacional incluso con la negativa del lord Ponsonby. Einstein creyó aún más en su idea cuando Hitler llegó al poder. Además intercambiaba cartas con los pacifistas Otto Lehmann Russbült y el reverendo Hugenholtz, aunque ellos creían de la necesidad de un Consejo Internacional de Paz.

La carta abierta de Einstein a la Asamblea General de las Naciones Unidas afirmaba que no fue a partir de la excelencia en el armamento como la sociedad ha conseguido proporcionar la paz en las sociedades humanas. “Por muy fuertes que sean los armamentos nacionales, no dan seguridad militar a ninguna nación ni garantizan el mantenimiento de la paz” (Einstein, 1947b: 43). Y continuaba alertando que “no se puede lograr un acuerdo total sobre el control y la administración internacional de la energía atómica o sobre el desarme general mientras no haya una modificación del concepto tradicional de soberanía nacional” (Einstein, 1947b: 43). El efecto de la excelencia en el armamento bélico tiene a su vez el efecto contrario. La eficacia del armamento generará mayor miedo. “El aumento del miedo conducirá al aumento de armamentos, que traen consigo un incremento de los gastos y un incremento en la rigidez de la estructura social, con una disminución constante de la libertad” (Russell, 1963: 20).

Los progresos técnicos permitirán que las atrocidades de la guerra sean cada vez más terribles. Russell (1963) continúa su reflexión proponiendo que esta situación constante de miedo hasta puede promover mujeres y hombres que luchen por la paz, pero está más convencido de que una situación de terror constante difundirá en la población “un horror frenético del enemigo y un estado de nervios que haga que una explosión parezca menos espantosa que el recelo constante” (Russell, 1963: 20).

Las armas atómicas forman parte del juego global de conflicto y negociación entre Estados. Pero “la guerra no puede ya ser empleada como instrumento de política” (Russell, 1963: 113). La utilización de la fuerza militar, en particular el potencial atómico es la estrategia de negociación de algunos gobiernos. El aumento del número de Estados con arma atómica es contrario a todas las voces a favor de la paz. La industria de la guerra se difunde. La situación empeora ya que en éste juego “político-atómico-económico” global cada vez más Estados quieren participar. Y esta industria atrae para sí recursos financieros y seres humanos dispuestos a crear productos de destrucción. Y es también por eso que, repito, la paz es un proceso permanente. A pesar de los ensayos del Presidente norteamericano Obama en disminuir el arsenal atómico ya se ha difundido tanto en Asia como Oriente próximo que la única forma de defensa son las armas de destrucción masiva. A partir de esta capacidad de destrucción estos países amenazan a USA y Unión Europea, como fue el caso de Corea del Norte. Por otro lado, como estrategia militar, quedó claro desde el conflicto en el muro de Berlín que grandes potencias nucleares no pueden hacer una guerra directa. No porque sería el fin de la humanidad, sino porque el grado de imprecisión de una guerra como ésta es aun muy elevado. Así que militarmente las grandes potencias sólo se enfrentan indirectamente.

“Éste es, pues, el dilema que les presentamos, crudo, horrible e inexorable: ¿acabaremos con la raza humana o renunciará la humanidad a la guerra? La gente no quiere enfrentarse a esta disyuntiva porque abolir la guerra es muy complicado” (Einstein, 1947e: 57). Mientras la guerra está en otro sitio la vida cotidiana continua: eso es cruel.

Un Estado que políticamente optó por estar fuertemente armado necesita financiación y articulación socio-cultural que justifiquen los gastos y la violencia abierta, indiscriminada y permanente. Ayer como hoy, las denuncias de los gastos militares se multiplican (Russel, 1963 y Leredach 1986). Los arreglos socio-culturales deben así justificar la privación económica a favor del un único sector social y la privación de las libertades individuales a favor del mantenimiento de un Estado siempre en alerta.

Las armas ofensivas han llegado a ser mucho más potentes que las defensivas. Así pues, esto lleva necesariamente a la guerra preventiva. La inseguridad general que acompaña a esta situación redundante en el sacrificio de los derechos civiles del ciudadano en aras del supuesto bienestar del estado. La caza de brujas política y todo tipo de control (control de la enseñanza, por ejemplo, de la investigación, de la prensa, etcétera) parecen entonces inevitable, y por ello, no se ven obstaculizados por la resistencia popular que, de no ser por esa mentalidad militar, proporcionaría cierta protección. Desde el momento en que todo lo que no sirve claramente a los fines utópicos se considera inferior y se trata como tal, se produce un replanteamiento paulatino de todos los valores (Einstein, 1947e :9).

En esta situación de **estado de guerra permanente** o como Einstein (1947e) decía “la mentalidad militar”, **el individuo queda reducido a un mero instrumento**, “pasa a ser ‘material bélico humano’”. Con este punto de vista, los fines normales de la aspiración humana se desvanecen” (Einstein, 1947e: 8). En 1947, Einstein comparaba al ser humano en la sociedad y en un contexto militar “el individuo es degradado y considerado un mero instrumento; se convierte en ‘materia humana’”. Las aspiraciones humanas terminan por desaparecer con semejante perspectiva y en su lugar surge la mentalidad militar, ‘el poder desnudo’ como meta, una de las más raras ilusiones a la que sucumbe el hombre” (Einstein, 1947c: 96). Esta situación que justifica y mantiene que el individuo sea objeto social es articulada y mantenida en la sociedad a partir del sistema educativo. Para Russell (1963) la educación es el principal medio de cambio para la extinción de las guerras. Pero eso sólo sería

posible: en primer lugar si las grandes potencias llegasen a un acuerdo de no usar la guerra como instrumento político y, en segundo lugar, si se produjera un cambio en el sistema de enseñanza ya que la educación está en manos del Estado.

Einstein no se refería sólo a la guerra abierta, a los problemas y consecuencias de la guerra atómica y las posibilidades de nueva estructuración política mundial. Él empezó en sus discursos a dedicarse a las cuestiones del ser humano y planeamientos sobre el sistema económico y educativo. La paz y la no violencia en un ámbito de guerra fría y de considerable armamento bélico y especialmente atómico.

La situación de mejora técnica del armamento militar y del conocimiento sobre la condición humana y de la cultura hacía que Einstein (1936) se pregunta porqué hoy la situación es peor que antes, porqué hoy – 1936 - hay un grave problema de libertad y de expresión incluso estando garantizadas en la Constitución de los Estados Unidos de América.

Para Einstein (1949), así como para otros autores que escribieron antes y después de él, los seres humanos **no** están condenados a causa de su condición biológica, a estar a merced de un destino cruel o a aniquilarse unos a otros. Al nacer, el ser humano recibe una condición genética que “podemos considerar fija e inalterable y que incluye todos los impulsos naturales que son característicos de la especie humana” (Einstein, 1949: 12). Durante su vida, el ser humano también recibirá una constitución cultural formada por las influencias de diversos entornos. “Es la condición cultural la que, con el paso del tiempo, está sujeta al cambio y la que determina en gran parte la relación entre individuo y sociedad” (Einstein, 1949: 12). Así que la conducta social de los individuos “puede diferir enormemente dependiendo de los modelos culturales y los tipos de organización vigentes en la sociedad” (Einstein, 1949: 12).

El campo económico-cultural fue una temática central en el discurso de Einstein en 1936. Para él la ausencia de libertad es resultado de la

centralización de la producción resultando que el capital productivo estuviera en las manos de pocos ciudadanos. Ellos a su vez ejercen un dominio nuclear en la prensa y en el sistema educativo, especialmente de lo jóvenes. Al mismo tiempo posee gran influencia en el gobierno, lo que es un peligro para la libertad política.

Einstein (1936) continúa su planteamiento afirmando que **al problema de concentración de la producción se suma otro: el desempleo**. Incluso con los esfuerzos del gobierno central, por medio de la intervención en el mercado de la oferta y la demanda, no hay puestos de trabajo suficientes. “Sin embargo, las circunstancias son más fuertes que los hombres. La minoría económica dominante, hasta ahora autónoma y sin ninguna responsabilidad ante nadie, se opone a esta limitación de su libertad de acción que se exige para bien de todos” (Einstein, 1936: 67). La defensa que utiliza esta élite es la constitución o el uso de los recursos legales que dispone. No debería ser una sorpresa la enorme influencia de este pequeño grupo de individuos en la prensa y en la formación de jóvenes sobre un problema “tan vital para un pacífico desarrollo de la vida de este país” (Einstein, 1936: 67).

Años más tarde, Einstein (1949) defendía que la crisis está en la relación del individuo con la sociedad. Por un lado el individuo es más conciente que nunca de su dependencia de la sociedad. Pero, por otro, esta dependencia no es una relación positiva, algo como una protección y sí como una amenaza. Una amenaza a sus derechos, a su condición económica a su privacidad, a su potencialidad de desarrollo personal.

Y continúa su planeamiento sobre el sistema de acumulación y concentración de capital. Así que el principal problema está en la “anarquía económica del sistema capitalista” (Einstein, 1949: 13). El afán por obtener beneficios, la presión hacia a los trabajadores, el juego de intereses entre empresa y gobierno se consolidan “no por la fuerza sino por regla general con el fiel acuerdo a las reglas establecidas legalmente” (Einstein, 1949: 14).



La anarquía económica se centra en la “oligarquía del capital privado, un enorme poder que no puede controlarlo efectivamente ni siquiera una sociedad política democráticamente organizada” (Einstein, 1949: 14). No hay trabajo para todos los que quieren y tienen capacidad para trabajar. La producción se destina a los beneficios, no al uso. Así que es un sistema que lleva a una competición sin límite y la pérdida de la conciencia social. El individuo está paralizado. “Todo nuestro sistema educativo padece este mal. Al estudiante se le inculca una actitud competitiva exagerada y se le entrena para venerar un codicioso éxito como preparación para su futura carrera” (Einstein, 1949: 16).

El diagnóstico de Einstein sobre los graves problemas del sistema capitalista en la década de los 40 y 50 a pesar de las denuncias anteriores de Marx y otros no fueron suficientes para proporcionar cambios significativos en su estructura nuclear.

El modelo capitalista se fue expandiendo y los rasgos de la sociedad occidental del norte se fueron sistematizando; en 1968, como hoy algunas de las principales preocupaciones eran:

El dominio del hombre de masas y la supresión del individuo por una maquinaria social siempre creciente, el desplome del sistema tradicional de valores y su sustitución por pseudo-religiones que van del nacionalismo al culto de los símbolos del status, la astrología, el psicoanálisis y el sectarismo californiano, la decadencia de la creatividad en plástica, música y poesía, la sumisión gustosa de la masa a la autoridad – de un dictador o de una élite impersonal -, las colosales luchas entre un número de súper-Estados cada vez menor (Bertalanffy, 1968: 213).

Y es que “las presentes luchas por el poder quizá conduzcan, en esta crítica fase de hoy, a la devastación atómica universal” (Bertalanffy, 1968: 214). Finaliza diciendo que “de no ser así, probablemente las diferencias entre Oriente y Occidente acaben por volverse insignificantes, en vista de la semejanza en la cultura material, que a la larga demostrará ser más fuerte que las diferencias ideológicas” (Bertalanffy, 1968: 214).

La denuncia de Sampedro (1968) es que el ser humano en cierta medida se siente esclavo de su propia creación, la técnica, ya que la indivisible racionalización se infiltra en todas las dimensiones sociales. Compara dos épocas de nuestra historia: en un tiempo antes de la nuestra congregó personas que fundaron grandes religiones y sistemas de valores como Confucio, Buda, los profetas y grandes pensadores clásicos. Ya en nuestra época congregan pensadores que agregan a racionalidad con algunos impulsos de épocas anteriores. “Darby, el famoso siderúrgico a quien se debe el uso del coque en los altos hornos para sustituir al carbón (1709), se guiaba en sus descubrimientos por su espíritu cuáquero, según el cual Dios tenía que haber puesto con algún fin el carbón junto al hierro en la región de Birmingham” (Sampedro, 1968: 65). El peligro siguiente de la historia es el intento de entrar en una época solamente técnica.

En el camino de encontrar parámetros para entender la nueva composición mundial durante la guerra fría, Bertalanffy (1968), presenta dos factores que diferencian la civilización actual de las demás: a) el desarrollo tecnológico que podría aliviar el hambre, la enfermedad y otros riesgos; b) la naturaleza global de nuestra civilización. La civilización actual está en todo el planeta y más allá. Tampoco es exclusivo de pequeños grupos o regiones. Nuestra civilización tecnológica “está abierta a todos los seres humanos, de cualquier color, raza o credo” (Bertalanffy, 1968: 214).

Desafortunadamente el optimismo de Bertalanffy no se ha confirmado del todo. Especialmente en la destrucción de una cultura hacia a otra para así imponer determinadas tecnologías ya que los objetivos específicos no son la interacción con las tecnologías y sí la compra de los nuevos productos. Existe también la violencia económica a la que los países compradores de estas nuevas tecnologías son obligados a someterse.

Para Sampedro (1968), se ha producido en cierta medida esa deshumanización, esa cosificación de nuestro ambiente; “pero no por un maligno designio de las cosas mismas, sino por otra característica de lo técnico, derivada también de su racionalidad y consistente en lo indivisible de

sus manifestaciones” (Sampedro, 1968: 68). El técnico busca la eficacia. La eficacia en todas las direcciones.

Si al construir una moderna carretera en un país subdesarrollado se ve frenada la obra por costumbres tradicionales que reducen los días laborales o el rendimiento, esas costumbres habrán de someterse a normas racionales, precisamente por esa indivisibilidad de la actitud técnica, que impide acatar la eficacia en una vertiente de nuestro comportamiento y desechar ese criterio en otra faceta (...) la culpa no es de la técnica. Bastaría que la eficacia material no fuera un valor supremo para que prevaleciesen otras formas de conducta, como sucedió en la Alejandría clásica o también en China, donde se conoció la brújula, la pólvora y la imprenta sin extender sus aplicaciones tanto como en Europa (Sampedro, 1968: 64-65).

En la interpretación de Bertalanffy (1968) el mundo era concebido como un “caos” en el siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Caos porque el mundo era entendido como producto de casualidad. “Ahora buscamos otro modo esencial de ver el mundo: *el mundo como organización*. Semejante concepción – de poder ser sustanciada – cambiaría por cierto las categorías básicas que sustentan el pensamiento científico e influiría profundamente sobre las actitudes prácticas” (Bertalanffy, 1968: 197).

El mundo como organización construido en estructuras organizativas en un contexto fuertemente capitalista presenta “la visión del obrero esclavo de la máquina es ya anacrónica, y el automatismo cibernético empieza a disiparla; pero en cambio el hombre siente hoy sometido el lado natural de su ser a otras esclavitudes más sutiles que todavía no acaba bien de precisar” (Sampedro, 1968: 67).

Sampedro (1968) y Freire (1979) critican el determinismo de la técnica en la sociedad contemporánea. Una de estas enfermedades y que por eso es un reto fundamental de nuestros tiempos “es que un aspecto parcial del vivir, como es el económico, centrado en el desarrollo, es preferido a todos los demás por la ideología industrial; sin perjuicio de que ésta afirme al mismo tiempo profesar

creencias tan alejadas del consumo material como las evangélicas, que no le impiden contradecirse con la colonización exploradora o el armamentismo” (Sampedro, 1982b: 352).

Es importante sostener que:

a) Desde del ámbito económico y tal “como el resto de los países de Europa occidental, desde el Ártico al Mediterráneo, España ha conocido a lo largo de los dos últimos siglos y al compás de la afirmación del capitalismo como orden social y económico un vasto proceso de crecimiento y cambio” (García Delgado, 2009: 21) y que la sociedad y la economía portuguesa y española están basados en el triple “crecimiento económico moderno, industrialización y consolidación del capitalismo” (García Delgado, 2009: 21).

b) Desde el ámbito educativo, que la globalización afecta a las preocupaciones en materia de política educativa. Segundo Tuvilla Rayo (2004) sostiene dos puntos clave: Primero: el conocimiento es el principal generador de riqueza en la época actual el que plantea nuevos criterios de calidad y responsabilidad. Segundo: para que estos sistemas puedan garantizar la cohesión social necesaria para una buena gobernabilidad.

c) La democracia no es un estado “sino un combate permanente contra todas las formas de pereza, mediocridad y estupidez. El hecho de que este combate sea principalmente no violento y de que su arma sea la palabra compartida no disminuye en absoluto la dificultad, todo lo contrario” (Meyer-Bisch, 1995: 12). Las escuelas pueden y deben estar al frente de las democracias. Estas posibilidades son numerosas:

Se puede tratar de un sistema totalitario que, tras su desintegración, dejó a una cultura destruida cuyas características son generalmente la lucha por la supervivencia, el desinterés por el bien común y la corrupción. Observamos en el informe húngaro la amplitud y la precisión de un programa fundamental de construcción de una nueva cultura; es de desear que tenga éxito en la gran empresa de la democratización. Pero, en numerosos países, existe además el frente de la miseria, el analfabetismo, la escasez de medios de comunicación o la guerra. En los países industrializados se ha de hacer frente a las burocracias de toda índole, la indiferencia y la buena conciencia. Todas las escuelas de todos los países se hallan

confrontadas a las discriminaciones arbitrarias entre los alumnos, la compartimentación absurda entre la escuela y la sociedad y entre las disciplinas (Meyer-Bisch, 1995: 13).

## 2.1. APUNTES SOBRE ESTRUCTURA

Es cierto que la infraestructura, creada en las relaciones gracias a las cuales el trabajo del hombre transforma el mundo, da lugar a la superestructura. Pero también es cierto que esta última, mediatizada por los hombres, que introyeten sus mitos, se vuelve sobre la infraestructura y la 'sobredetermina'. Si no fuera por la dinámica de estas precarias relaciones en las cuales los hombres existen y trabajan en el mundo, no podríamos hablar ni de estructura social, ni de hombres ni de mundo humano (Freire, 1990: 91).

El estudio sobre el concepto de estructura traspasó la frontera histórica de influencia y acción. El movimiento estructuralista, que es al mismo tiempo filosófico y científico influye sobre las Ciencias del Hombre (Nunes, 1984). El concepto de estructura tuvo que superar su contradicción, ya que es un término que se puede utilizar tanto para la definición de un tipo de personalidad, como para una sociedad, aparato o sistema fisiológico.

Estructura, del latín *struere*, quiere decir la forma como estaban dispuestas las partes de una construcción. El desarrollo del concepto de estructura tiene tres fases (Nunes, 1984): 1ª fase) La *Pre-Científica* (hasta el siglo XIX), en que era usada en la construcción; 2ª fase) La *Científica* (siglo XIX) pasó a ser utilizada en muchas áreas del conocimiento. Marx, por ejemplo distinguía entre las infraestructuras, las técnicas y la producción, por un lado, y las superestructuras, la moral y la política, por otro. Las estructuras también están en las matemáticas, resultando en aplicaciones como aritmética, geometría y estructura algebraica; 3ª fase) *Estructuralista* (siglo XX). Se transforma en la base del movimiento llamado "estructuralismo", empezando por la lingüística con Saussure, Hjelmslev, Jacobson y Chomsky, en la Antropología y en la

Etnología con Radcliff-Brown, Lévy-Strauss y en la Psicología con Piaget (Nunes, 1984). No hay una, sino muchas versiones de la corriente del pensamiento estructuralista en coherencia con las diferentes percepciones del Hombre y de la historia según entendimiento de los diversos autores estructuralistas. Por ejemplo, el estructuralismo de Saussure mantenía una connotación más sincrónica en el análisis de los factores; el estructuralismo de Piaget tiene una versión diacrónica (Nunes, 1984).

El estructuralismo se caracteriza por analizar la interdependencia, la auto-regulación (equilibrio) y las transformaciones de fenómenos sociales (Nunes, 1984). Según Jean-Marie Auzias, “en las Ciencias Sociales, y del Hombre, hay una subordinación al *principio de la indeterminación o de la incertidumbre* (principio de Heisenberg), porque cuando se pretende conocer mejor la estructura, se sacrifica el proceso (funcionamiento) y viceversa” (citado por Nunes, 1984: 31).

El concepto de estructura en expresiones como “estructura social”, “estructura económica” y otras, son posibles solamente como modelos, porque en la realidad lo que hay son relaciones sociales, económicas, etc. “Esas relaciones son la ‘materia prima’ utilizada en la ‘fabricación’ de los modelos que realzan las estructuras” (Nunes, 1984: 27). Un modelo es una hipótesis de trabajo; “cuando se convierte en teoría, el concepto de estructura alcanza toda su plenitud” (Nunes, 1984: 27). Hay dos tipos de modelos: mecánicos y estadísticos (Lévy-Strauss).

Para Boulding (1972) la ciencia económica viene perdiendo la dirección de su contribución al conocimiento porque se aleja del mundo real en la medida que adopta modelos fantasiosos posibles a la luz de la tecnología de la información. Furtado (1986) sostiene que este problema viene desde finales del siglo XIX cuando técnicas refinadas empezaron a ser utilizadas orientando la construcción de modelos económicos “estáticos”. A partir de la década de los 30 los esfuerzos de dinamización de los modelos no lograron resultados satisfactorios. “Lo que se entiende por pensamiento ‘estructuralista’ en economía no tiene relación directa con la escuela estructuralista francesa, cuya

la orientación general ha sido privilegiar el eje de las sincronías del análisis social y establecer una ‘sintaxis’ de las disparidades de las organizaciones sociales” (Furtado, 1986: 83). La escuela Estructuralismo Económico defendía la idea de que se debería evidenciar parámetros no-económicos a los modelos económicos. Para Furtado (1986) los intentos tanto de dinamizar los modelos económicos como del Estructuralismo Económico son el de transformar constantes en variables. Hay estrecha relación entre el comportamiento de los parámetros económicos con los no económicos, en función de los permanentes cambios sociales.

### 2.1.1. COMPLEJIDAD

La palabra complejidad aparece en distintos textos bibliográficos: tanto para referirse a la situación económica, como al modelo educativo, como a las formas de acción no violenta activa. Entonces esta tal complejidad es tal como explica Morin (2003). Que es así para evitar las relaciones del pensamiento lineal que tan dulce y peligrosamente evocan equivocadamente las relaciones directas entre violencia e inmigración, barbarie con ausencia de educación formal, agresión y pobreza, guerra como determinismo genético.

Morin (2003) diferencia dos paradigmas de pensamiento: el pensamiento lineal y el pensamiento complejo.

El pensamiento lineal reduce el raciocinio a una ecuación simplificada de causa y efecto, el pensamiento complejo interpreta variables en una posición de indeterminismo, conflicto, multivariedad, incertidumbre, ambigüedades y contradicciones.

El paradigma lineal defiende la simplificación y por eso disminuye, elimina, ignora el conjunto de variables mientras que para el pensamiento complejo las variables son tan valiosas y así forman parte de la comprensión de la realidad.

“El paradigma de la simplicidad *pone orden en el mundo y expulsa de él el desorden*. Como describe Morin (2003) fue esta búsqueda de la simplificación a la que el conocimiento científico se dedicó con la misión de revelar la simplicidad escondida detrás de la aparente multiplicidad y del aparente desorden de los fenómenos” (Aguiar, 2000: 45). Cuando hacemos la opción por la búsqueda de las ideas claras y objetivas no considerando, en nuestra reflexión, aquellas situaciones o factores, que no tenemos condiciones de comprender en aquel momento, como las contradicciones y las incertidumbres, estamos usando el pensamiento simple o lineal.

Morin (2003) indica los principios de disyunción, de reducción y de abstracción como conjunto que constituyen el paradigma de la simplificación que lleva a la patología del saber y hace la inteligencia ciega.

Para Morin (2003) complejidad es:

- incertidumbres;
- contradicciones lógicas;
- complicación que forma parte de la complejidad. Al contrario de lo complicado que está directamente relacionado con el pensamiento simple;
- a la organización en la medida que su lógica está formada por lógicas diferentes.

Así, no se debe imponer lo uno a lo múltiple y viceversa:

- relación existente entre el observador y el observado;
- localidad, singularidad y temporalidad.

Los tres principios del pensamiento complejo son: a) Dialógico: dualidad con unidad, como por ejemplo, el orden y el desorden. b) Repercusión organizacional: producción y su efecto son fundamentales para su propia formación como, por ejemplo, la reproducción humana en que el producto – el individuo -, es fruto de una historia anterior a él y que no ha participado, pero cuando se ha producido el individuo transforma y es transformado volviéndose productor del proceso, y c) Hologramático: la parte está en el todo y el todo está en la parte (Morin, 2003).



El uno es una unidad con característica propia que no se reduce a sumarse a otras unidades. El segundo abordaje es el conjunto de acontecimientos que no deben ser excluidos. Este conjunto de acontecimientos está formado por el conflicto, la contradicción, la incertidumbre, el determinismo y el indeterminismo, interacciones, que deben estar en las explicaciones de los fenómenos o en la búsqueda de la comprensión y tomada de decisiones.

Lo complejo se articula con los contrarios, al mismo tiempo, que interacciona con los ausentes. Lo complejo no es cuantitativo y es esta falta de certeza lo que lo caracteriza.

La alerta de Morin (2003) es esta necesidad o esta búsqueda permanente de intentar poner orden en el mundo podrá alejar del pensamiento y de la acción lo complejo y así construir una realidad deformada.

En la sociedad del conocimiento y en la hiper-interacción de la sociedad y sus estructuras, el pensamiento complejo por incorporar el conjunto de variables, incluyendo las opuestas y distinguidas, favorecen una comprensión más próxima a los fenómenos.

Conforme sostiene Pimenta (2005), en la economía el que interviene no es el individuo sino el agente económico, entendido como el individuo que ejerce determinada función. El agente económico no es un hombre económico, como tampoco es un representante. Y, en la perspectiva de la complejidad, fijarse en la estadística puede correr el riesgo de ignorar o disminuir la importancia de las diferencias, que ahora, al contrario del modelo anterior, pasan a tener fundamental importancia.

Pero, ¿Cómo llegar a entender y actuar con el pensamiento complejo a partir del cartesiano que es el vigente? “¿El estudio de la complejidad se puede hacer en el contexto cartesiano?” (Pimenta, 2005: 24). ¿Cómo actuar con los alumnos respecto al pensamiento complejo?

Para Pimenta (2005), hay consideraciones importantes en el reto pedagógico de la complejidad: a) La complejidad refuerza el método inductivo y disminuye el deductivo; b) Pasa a ser más importante para el estudiante y por tanto también para el profesor el proceso de interacción entre las variables que el resultado obtenido; c) pasa a ser relevante la simulación informática en el trabajo de situaciones que no se conocen.

Para Pimenta (2005) el principal conflicto está, por un lado, en que permanezcan ocultas, gracias al pensamiento cartesiano, las principales artimañas de las teorías neoclásicas, pero por otro lado, existe una demanda del pensamiento complejo para el entendimiento de los modelos económicos.

Este conflicto puede ser camuflado entregando determinada dosis de pedagogía simplificada de la complejidad o dificultando la inserción de la complejidad en los programas de economía.

Algunas alternativas son:

- Insertar algunos problemas relacionados con la complejidad en medio de las temáticas normalmente abordadas, sin alteración de la metodología de abordaje, sin discutir los fundamentos, apenas con la apariencia de una lectura alternativa.
- Asumir que la complejidad es un problema muy importante que exige un estudio autónomo, quizá disciplinar.

Y, en estas dos alternativas (una de objetiva subestimación, otra de aparente glorificación) se vacía el contenido innovador de la problemática de la complejidad, se rompe con todos los grandes desafíos de cambio de mentalidad que supone, se corta el devaneo de la interdisciplinaridad. Es lo que yo acostumbro a designar domesticación de la complejidad. Controlada la fiera, podemos colocarla en el jardín con el estricto objetivo decorativo (Pimenta, 2005: 25).

El pensamiento lineal nunca atendió a las necesidades del economista. Y mucho menos puede ser benéfico en la búsqueda de soluciones de las

cuestiones primordiales como la justicia y la libertad en una sociedad capitalista.

El pensamiento complejo, por su parte, atiende estas exigencias, pero es un esfuerzo mucho más sistematizado y profundo, tanto de conocimiento, como de valores y posibilidades. Y este rasgo es un reto importante en el desarrollo de esta investigación.

### **3. ENTENDIENDO EL TÉRMINO CULTURA**

La cultura y la educación como su principal forma de expresión es el punto en que se centra esta investigación en el estudio de la no-violencia activa. La no violencia comprendida en el ámbito formativo (formal, no-formal, informal) del economista-gestor como agente de mando en las estructuras que podrían o no promover la paz y los Derechos Humanos entre sus miembros.

¿La cultura participativa es lo mismo que la cultura organizacional? ¿Lo que se puede definir como cultura en el tejido social también puede ser usado en las estructuras corporativas? ¿Cuáles son las diferencias y lo común entre la cultura participativa y la cultura corporativa? Estas preguntas, entre otras, son importantes para esta investigación porque este estudio trata sobre la formación en estructuras corporativas. Y la cultura es esencial para identificar los factores de violencia, así como la educación para transformar las interpretaciones sobre la paz y los Derechos Humanos.

Según Monclús (2004) la línea histórica del entendimiento sobre “cultura”, en su primer sentido hacía referencia a la cosecha y cultivo, cuando el ser humano comenzó a fijarse en la tierra en el periodo predominantemente agrícola. Después, “cultura” pasó a ser una denominación atribuida a la persona “cult”, refiriéndose a aquella que adquiriría determinada cultura. El término “cultura”, entendido como expresión individual y colectiva humana, surgió más tarde, incluyendo los conceptos de conocimiento intelectual y espiritual. Por eso,

durante mucho tiempo, “cultura” significaba una actividad, para después pasar a ser una entidad y, a partir de la idea de Arnold, una abstracción. Entendemos el término “cultura” como una de las más elevadas constituciones del ser humano.

Tylor, padre de la antropología social, fue el primero en intentar definir el término cultura, en 1871 y desarrolla un texto sistematizado y profundo sobre antropología en 1881. La comprensión de cultura para Tylor es, según Barnouw (1969: 68 en Aktouf, 1993: 50), “todo complejo que incluye los saberes, las creencias, el arte, las leyes, la moral, las costumbres y todas las otras aptitudes y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad”. En la interpretación de Rocher (1968: 111) Tylor definía cultura como “un conjunto de modos de pensar, de sentir y de actuar más o menos formalizado, los cuales, habiendo sido aprendidos y siendo divididos por una pluralidad de personas sirven, de manera al mismo tiempo objetiva y simbólica, para integrar a estas personas en una colectividad, distinguida de otras”. Según Aktouf (1993), Gladys Symons entiende que lo importante es entender que “cultura supone un pasado común, una historia compartida, construida colectivamente a través del tiempo, que alimenta las memorias y las representaciones, estando suficientemente integrada para ser transmitida de generación en generación” (en Aktouf, 1993: 68).

En la época de los años 30, el estudio sobre cultura atraía investigadores y curiosos de todas las áreas: “Existen tantas personas de diferente formación que se interesan por los conceptos de la antropología y que los reconstruyen según sus propios antojos que, cuando el pobre antropólogo llega, finalmente, a la fiesta, él sólo encuentra algunas migajas dispersas” (Malinowski, 1968: 101).

Mientras otras especies han evolucionado por transformación genética, “el género humano es el único que exhibe el fenómeno de la historia, íntimamente vinculada a la cultura, el lenguaje y la tradición. El reino de la naturaleza está dominado por leyes que la ciencia revela progresivamente” (Bertalanffy, 1968: 207).

Malinowski (1970), fundador de la antropología funcional, contribuye destacando las partes que pueden constituir la cultura: “Estamos investigando un vasto aparato que es en parte material y, en parte humano y, por otro lado, espiritual; este aparato permite al hombre enfrentar los problemas precisos y serios con que se le hace frente (...); la cooperación forma parte de la propia esencia de cualquier obra cultural (...); el sustrato material de la cultura se debe renovar, debe ser conservado en estado de buen funcionamiento” (35-36).

Seguimos la advertencia de Bertalanffy (1968) y de Monclús (2004) y resaltamos que no elegimos una definición para el término cultura, pero sí una aproximación. Por ejemplo, en 1952 Kroeber y Kluckhohn (1952) presentan 164 definiciones sobre cultura y en el transcurrir del tiempo han sido ampliadas. Esta alerta, sin embargo no es utilizada, por ejemplo, por Schein (1992) que trata el término “cultura” y “mito” como si su sentido ya estuviera totalmente comprendido.

Tanto en la visión antropológica, que considera la cultura unitaria, como en la visión sociológica, que considera la subcultura, nos suministran una indicación de que cultura comprende un conjunto de soluciones creadas y desarrolladas por un grupo de personas para solucionar determinados problemas en situaciones comunes.

Esas soluciones no son aleatorias, pues cargan consigo un reflejo tanto del pasado, como del presente; lo social, lo material, lo espiritual.

Sólo cuando los miembros del grupo fijan significados semejantes para cada situación una sociedad puede crear, basándose en la interacción, respuestas singulares para sus problemas, convirtiéndose en rituales, normas, valores. La cultura no es estática. La cultura asume nuevas interpretaciones y se redefine entre y con sus miembros. Una cultura se hace y rehace constantemente, lo que proporciona a los individuos la realización de cosas nuevas y viejas juntas. Esta construcción constante y permanente de la cultura es atribuida tanto a los que tienen mayor experiencia como a los más jóvenes. Los más jóvenes, en

todas las culturas, contribuyen a su (re)construcción, sea con el cuestionamiento de los credos o valores, sea con la busca de otras soluciones, mediante nuevos hechos que afligen al individuo o a la sociedad, tales como cambios climáticos, facilidad o dificultad en conseguir empleos fijos y de calidad, movilidad social.

La cultura se caracteriza porque el grupo entiende y practica actos comunes entre objetos y símbolos, comprendiendo su signo y significado. La cultura está formada por la interacción e interpretación y se sitúa entre lo estructural y lo individual. Comprender los aspectos de una cultura no significa que los mismos no sean cuestionados, alterados o consolidados. La relación entre signo y significado puede alterarse o consolidarse de generación en generación profundizando y sistematizando la solución de problemas, lo que en el fondo también es una alteración, ya que hay en el proceso un acto reflexivo-crítico-constructivo. La propia relación del individuo con ciertos símbolos culturales puede cambiar conforme su experiencia o frustraciones en el transcurrir de la vida, fortaleciendo o no el puente entre lo estructural y lo individual.

Engels (1968), sostiene que las sociedades son sometidas en una dialéctica esencial en su constitución en que establecen las relaciones entre: el sistema de producción de bienes materiales; el sistema de bienes sociales y el sistema de producción de bienes inmateriales. La cultura asume la dialéctica de constituirse del saber, del arte de las creencias.

En la comparación de “culturas” no tiene sentido definir que una cultura es inferior o superior ni cualitativa ni cuantitativamente. Incluso en culturas locales en comparación con regiones. Una cultura local no es menor ni más débil, como tampoco es mejor, elitista o más fuerte. Los individuos de este “grupo menor” encuentran y se identifican con soluciones diferentes para determinados problemas. En la forma y en la función, todas las culturas se constituyen de manera similar y sirven para guiar actitudes de buen sentido según la comprensión del grupo, pero con historias distinguidas.

Para Morgan (1996), cultura es un patrón de desarrollo reflejada en los sistemas sociales de conocimiento, ideología, valores, leyes y rituales cotidianos, así como referencia al grado de refinamiento evidente en tales sistemas de creencias y prácticas. La cultura puede ser descrita de diferentes maneras a través del significado, de la comprensión y de los sentidos. Ella carga consigo el proceso de construcción de la realidad que proporciona a los individuos una visión y comprensión de eventos, acciones, objetos, expresiones y situaciones particulares de maneras distinguidas; haciendo, así, el comportamiento de alguien sensible y significativo.

Monclús (2004) alerta sobre la dificultad de definir cultura, ya que para ello hay que definir sus límites. La complejidad de término y la dificultad del comprender son características destacadas tanto para la antropología en particular como para otras áreas, en general. Además de eso, defiende que “siempre se mantenía en esta consideración amplia de la cultura, independientemente de sus aporías y problemas: la cultura era y es un proceso activo, dinámico, de adquisición forzada por parte de la persona que tras este proceso pasa de inculta a culta, y por parte de la humanidad enfocada desde un prisma histórico general de progreso” (Monclús, 2004: 83).

Para Srour (1998), la formación de la cultura tiene en cuenta la historia, la naturaleza (el medio ambiente) y la solución de problemas fácilmente identificables.

Cultura comporta un conjunto de patrones que permiten la adaptación de los agentes sociales a la naturaleza y a la sociedad a la cual pertenecen y facilitar el control sobre el medio ambiente. Se dirige a toda la actividad humana cognitiva, afectiva, motora, sensorial, ya que todo el comportamiento humano es simbólico. No se circunscribe al mundo abstracto de las ideas porque, aunque pensadas, las ideas son sobre todo vividas, practicadas. La cultura es aprendida, transmitida y dividida. No procede de una herencia biológica o genética, sino que resulta de un aprendizaje socialmente condicionado. Es de lo que se trata cuando hablamos de socialización o de endoculturación: los agentes sociales adquieren los códigos colectivos y los internalizan, se hacen productos del

medio sociocultural en que crecen; se conforman los patrones culturales y, con eso, se someten a un proceso de integración o de adaptación social. De modo insensible, todo aquello que les fue inculcado y reconocido como natural, es normal. A partir de ahí, cualesquiera otras maneras de ser les parecen extrañas y hasta inaceptables. Por eso es por lo que individuos provenientes de sociedades diferentes u oriundos de diferentes medios sociales son fácilmente identificables por sus formas peculiares de actuar, sentir y pensar (Srouf, 1998:174-5).

Cultura comprende prácticamente todo lo que es la vida común del grupo social. Así que el enlace entre historia, condiciones de vida actual, experiencias subjetivas y perspectivas sobre la vida, los miedos y los sufrimientos. Las culturas son heterogéneas o no. Es un pensar-hacer colectivo que conectan lo material y lo inmaterial. Las formas y las representaciones en que los individuos manifiestan su forma de ser y estar en el mundo son construidas a partir de los estímulos transmitidos por el grupo cultural al que se pertenece, por el ambiente de trabajo y por el grupo de amigos. La cultura es colectiva. La cultura nace en las condiciones particulares – históricas, económicas, sociales –, de cada grupo.

“La cultura es algo muy vasto, muy importante, inscrita muy profundamente en las estructuras sociales, en la historia, en el inconsciente, en la experiencia vivida y en el devenir colectivo humano, para ser tratada, de manera tan trivial, como una variable dependiente cuyos factores y componentes pueden ser aislados, medidos, tratados y construidos” (Aktouf, 1993: 47). Aktouf (1993 y 1996) sigue su pensamiento, afirmando que la cultura es organizada, sostenida y mantenida por elementos indispensables y universales, en especial por el mito - es el que contribuye a la constitución de creencias, de valores y de identidad; es también lo que más está conectado al origen de las sociedades, de la historia y de la cosmogonía.

Monclús (2004) desarrolla dos tipos de agrupaciones conceptuales sobre cultura, denominadas por él como modelo dinámico-adquisitivo y modelo



estático-identificativo, siempre con la nota explicativa de que no se trata de catalogar y sí de entender mejor la problemática entre educación y cultura.

Según Monclús (2004), el modelo dinámico-adquisitivo valora el riesgo del simple hecho de adquirir conocimiento poder llevar el individuo y la sociedad a niveles más elevados de los valores humanos. La consolidación de la cultura humana vía conocimiento como una superación de la condición humana estrictamente biológica, no es sinónimo de adelanto. El conocimiento, por sí sólo, no garantiza el camino de la bondad social, del adelanto estructural o del desarrollo personal. El culto de la racionalidad no aleja a los humanos de las barbaridades y maldades sostenidas por esta misma cultura racional. La verdad alcanzada en esta situación es una verdad dogmática, como enfatiza Monclús (2004). La construcción social estrictamente racional valora la simplificación y el reduccionismo del pensamiento en la comprensión del mundo. Confunde cultura con conocimiento adquirido. La segunda crítica al modelo dinámico-adquisitivo es su contenido cuantitativo utilizado para interpretar y evaluar el nivel cultural del individuo: “eres muy culto” o “tiene poca cultura” (Monclús, 2004: 88). Peor aún es la búsqueda de una cultura absoluta partiendo de hipótesis como cultura occidental, cultura oriental, o cultura universal, culminando en el fanatismo cultural que luchando por la defensa de una cultura única ha llevado a la destrucción de sociedades humanas tanto ayer como hoy.

Siguiendo el pensamiento de Monclús (2004), el segundo modelo estático-identificativo enfrenta el problema de definir todo como cultura. En la busca de identificar la cultura de un pueblo, se enfrenta el desafío de entender e interpretar que todo es cultura: ropa, lenguaje, gestos, alimentación, el modo de producción, el arte, el deporte, la ciencia. Si todo es cultura se deben incluir también los aspectos conflictivo-destructivos, el culto, la guerra, el fanatismo, el autoritarismo. Por eso, el relativismo cultural puede hasta favorecer la comprensión entre culturas y así facilitar la comprensión y la convivencia. Como mínimo justifica la tolerancia entre culturas distintas (y aquí reside el peligro) porque también por esta razón - la de la tolerancia -se puede tolerar la violación a los Derechos Humanos, justificada por las diferencias culturales. La

segunda crítica al modelo estático-identificativo es que en la búsqueda de la identidad cultural se incluye todas sus características, incluso las características de contenido conflictivo-destructivo. Identificar estas características pasa a ser una contradicción interna la que este modelo cultural tendrá que superar. Intentar resolver problemas graves de la sociedad contemporánea a través de relaciones entre barbarie e ignorancia o violencia y educación no es una tarea simple como podría parecer. La complejidad de la propia constitución social en que la cultura impulsa actos moralizando las estructuras sociales, como por ejemplo la lucha por la discriminación racial y violencia de género.

El proceso cultural de cada sociedad es único. No es posible así determinar, formular o establecer conceptos universales sobre cultura. Pero, ¿será posible apuntar “fallos culturales”? ¿Cuáles serían los criterios que determinada sociedad utilizaría en la comprensión de los valores y sentido común en la solución de los problemas? Hay un proceso continuo de transformación cuyo resultado es particularmente especial para aquel grupo de individuos en un determinado momento histórico. Y estas cuestiones son fundamentales en el proceso de desarrollo del ser humano, en su búsqueda por la justicia, libertad y el reparto de los recursos generados por la sociedad.

Sin individuo no existe sociedad y la sociedad, con su cultura, forma al individuo. El individuo transforma y es transformado por la cultura con la cual interacciona. Estaremos atentos a dos ideas de esencia del ser humano porque a partir de ellas y entre ellas intentaremos establecer y restablecer la relación de justicia y progreso en las estructuras económicas:

1) La esencia del ser humano puede ser fuertemente atribuida a los estímulos externos, siendo el individuo mecanicista y visto como un objeto. El ser humano pasa a ser cercado por valores externos que intentarán “guiar” (manipular, inducir) los valores, las acciones y los pensamientos del ser en cuestión.

2) La esencia del ser humano puede ser atribuida a un conjunto de elementos que lo componen y que no pueden ser reducidos a uno solo, o sea, entender el individuo como un ser plural. Un ser biopsicosocialpedagógico,

activo y reflexivo, que usa el lenguaje, que construye un mundo de signos e imágenes, mitos y símbolos, que es capaz de mantener una relación multiforme con el otro y que tiene voluntades. Comprendido de esta forma, el individuo “participa” en la cultura, y es objeto y sujeto al mismo tiempo.

### **3.1. CULTURA Y EDUCACIÓN**

“Individuo y sociedad, cultura y sujeto, procesos de aculturación y de subjetivación (...) son realidades y fenómenos interdependientes” (Gimeno, 2003: 38). Entendiendo subjetivación como “un proceso de adquisición y de adaptación de los individuos a la cultura que los convierte en miembros de cierta comunidad cultural o social” (Gimeno, 2003: 39). Un individuo es una construcción social formada por la cultura que lo une y al mismo tiempo lo diferencia de otros individuos. La reproducción de la cultura asume la función de adaptadora, pero esta adaptación hace frontera con la individualización y la singularización.

¿Cómo surge la innovación cultural advenida del interior de esta misma cultura? Para Sacristán (2003) es en el proceso de aculturación donde ocurre la innovación. Eso acontece porque la respuesta de cada individuo a la reproducción cultural es distinta. Por eso, no hay respuestas adaptativas y únicas de los individuos en su proceso de subjetivación. Al mismo tiempo que el tejido social aprisiona al individuo en una especie de red social, este mismo tejido es elástico y absorbe varios tipos de respuestas. Aun así, comprender el cambio cultural sin la indeterminación y las incertidumbres de los procesos de aculturación no sería posible. Entonces, el proceso de aculturación no es determinista, mientras la amplitud de esta indeterminación varía de una sociedad a otra, como también puede ser mayor o menor dependiendo del momento histórico social.

La posibilidad de individualización personal e integración social es un proceso dialéctico en el núcleo de la aculturación. ¿Cómo comprender al individuo y la sociedad sin contemplar ambos aspectos?

Esta idea o principio será esencial para la educación. Porque, de hecho, aunque ésta sea una reproducción, inmediatamente conservadora de una tradición que modela y subyuga, aunque sea sólo por el hecho de introducir a los seres humanos en el espeso tejido social y cultural, la verdad es que su potencial para el progreso, entendido como avance o modificación de determinadas situaciones, se apoya y necesita de esos márgenes de indeterminación que son tolerados por los individuos (Gimeno, 2003: 40-41).

Aquí se encuentra un punto fundamental para distinguir modelos educativos que pueden impulsar o no autonomía y libertad en la práctica educativa. Para Freire (1979), cultura no se da en términos abstractos y por eso la relación cultura-educación es tan intrínseca.

La estructura de la subjetividad soporta los trazos culturales y sus conflictos. Como tampoco hay un determinismo en el proceso de adaptación a la cultura, el individuo asume “una forma de estar en la cultura” (Gimeno, 2003: 42). El problema es que “en la propia dinámica de subjetivación cultural y creación de identidad se revela la existencia de un proceso de universalización o de globalización cultural que crea y amplía el sentido de los vínculos que mantenemos con los otros” (Gimeno, 2003: 43).

Las fuentes y los tipos de aprendizaje cultural y adecuación o alteración de la subjetivación son: experiencia directa, relaciones interpersonales, adquisiciones a través de la lectura y tecnología de comunicación; para la aculturación no hay un orden determinado entre las fuentes y el individuo.

Así, “la educación consiste, antes de nada, en hacer disponible al sujeto todo un mundo no abarcado por la experiencia que él, abandonado a sus propios

medios, jamás podría obtener. Alimentarse de mundos prestados hace de la educación una actividad económica” (Gimeno, 2003: 48).

De esta forma la educación tiene dos problemas que resolver:

- a) El primero es determinar el punto adecuado de aprender del exterior para que no ocurran pérdidas de significado de las experiencias.
- b) El segundo es determinar en qué espacio geo-político-social adquirir tales experiencias.

Para Freire, el aprendizaje está directamente relacionado con el mundo y no sobre el mundo. La educación es transformadora a partir de una visión de mundo crítica concientizadora. En la interpretación de Monclús (2005b), el conjunto teórico-práctico de Freire para la lectura del mundo comienza con la crítica de la realidad opresora, buscando la transformación; esta transformación es cultura que implica un proceso de liberación y así educación liberadora/utópica.

Esta exteriorización de las fuentes en el proceso de aprender y enseñar la cultura es símbolo de la escuela “que tiene como objetivo básico trascender la experiencia limitada que el espacio y el tiempo de nuestras vidas nos permiten vivir, acelerando así el proceso de globalización que caracteriza la modernidad, confiriendo a esa condición un significado de adelanto” (Gimeno, 2003: 49). Hay un enriquecimiento cuando el sujeto se permite salir de los límites de la experiencia personal, a partir del momento en que y siempre que ocurra una interiorización de la experiencia del otro. Las fuentes de aprendizaje de cultura deberían proporcionar el contacto del individuo que vive en el presente en un cierto tiempo-espacio con la cultura de otros que vivieran en otro tiempo-espacio. Y debería ser este el papel de la escuela. Papel éste en que las tecnologías de la información, la publicidad, el cine, las artes, las estructuras económicas dominantes podrán intervenir en mayor o menor grado: “Enseñanza es un conjunto de formas antropológicas de adquirir experiencia al margen de la escolaridad, ‘domesticadas’ de forma especial por las reglas de ese espacio y tiempo institucionalizados” (Gimeno, 2003: 51).

Una educación que valore la reflexión/crítica-acción y no la repetición. La educación problematizadora que, en el contexto de la globalización financiera, es afectada por las políticas educativas, como también en la razón de ser de la institución escuela y sus agentes que directa o indirectamente están envueltos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es que la reflexión/crítica hasta es posible en el interior de las corporaciones capitalistas, pero la acción sólo sigue si los resultados generan ganancias, o como mucho, si el proceso permite algún mecanismo de control entre los distintos centros de poder.

La educación reflexión/crítica-acción es atropellada por la necesidad inmediata de atender las demandas mundiales de profesionalización, lo que infelizmente se ha demostrado mucho más técnica en búsqueda de la racionalidad productiva y de la gestión que tecnológica en búsqueda del desarrollo y justicia social. Así, la educación problematizadora es sometida a los argumentos imprecisos que se sostiene bajo el paraguas de “políticamente correctos” y de “gran importancia en el ámbito nacional y global”.

### **3.1.1. Educación y violencia en el contexto de la globalización**

Los marcos en que la globalización financiera afecta a la educación, según Gimeno (2003), Pimenta (2004), Jares (2005), Gadotti (1992 y 2003a), Sen (2007), PNUD (1999), Suárez (1997), son:

a) El predominio de políticas neoliberales que se imponen, sometiendo las prioridades presupuestarias y las políticas educativas de los Estados al gobierno de los principales poderes industriales y de organismos internacionales como el Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional, Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas, Organización Mundial del Comercio.

b) La planificación de las políticas educativas en los más diversos países, atendiendo a peticiones de las áreas de economía, tecnología y ciencias. La educación ya no es un derecho, sino un servicio: aflora en el globo una única pedagogía que, independientemente de la raíz cultural de cada población, se globaliza sostenida en argumentos como control, gestión, calidad y privatización. Al mismo tiempo, la estructura educativa abraza la necesidad de reformas, tal como ha venido a acontecer con la enseñanza universitaria europea que confronta claramente los intereses pedagógicos con los financieros.

c) La globalización financiera ha intensificado el debate sobre las principales diferencias entre: el ser-estar de las instituciones de enseñanza que se preocupan con la formación y desarrollo del individuo como un todo y el ser-estar de la globalización financiera que se detiene en la formación técnico-profesional. Atender a las características del mundo del trabajo ha venido a alejar el proceso educativo de otros enfoques, como la consolidación de la sociedad civil, acceso universal al conocimiento, búsqueda interiorizada en la construcción del propio sujeto que, eventualmente, podrá hacerse objeto de determinadas necesidades (que se hacen exigencias) del mercado laboral.

d) Históricamente, en determinadas regiones, la educación “para todos” tenía como objetivo contribuir a la participación política y la vida pública de los individuos. Ahora la necesidad educativa está marcada por las exigencias del mercado de trabajo y sus necesidades inmediatas. La educación para las élites es siempre otra y está lejos de los currículos, de las infraestructuras y del contenido político-educativo de las clases medias o bajas.

e) El aumento de las desigualdades económicas de los últimos 30 años ha reforzado la idea de que los criterios de igualdad necesitan ser redefinidos. Las diferencias no existen sólo entre el Norte y el Sur, sino también en el interior de países como Estados Unidos o incluso de regiones, como es el caso de las acentuadas y continuadas discrepancias sociales en la Comunidad de Madrid.

f) La globalización no es exclusivamente occidental o una vertiente del dominio occidental. La peculiaridad de la globalización que aquí resaltamos es la imposición de los intereses mercantilistas que se infiltran en las otras instituciones en forma de sangre nueva con glóbulos antiguos. La educación

puede contribuir a superar el choque entre globalización y afirmación de la diferencia. La globalización evoca una cultura común que choca con la necesidad cultural de la afirmación de las diferencias en el proceso de conocimiento y auto-conocimiento del individuo.

g) Para los profesores y trabajadores del sistema educativo, la política neoliberal ha proporcionado reducción de los beneficios sociales, pérdida salarial, disminución de la libertad de cátedra, transferencia de la inversión en la formación continua del Estado para el sector privado. Es también por eso que no son sólo la pobreza y los pocos recursos los responsables por la mala educación. En el atraso educacional también hay que apuntar la ausencia de perspectivas de los autores educativos, los matices burocráticos que valoran las respuestas autoritarias que nunca llegan, la camada de burocratas que al mismo tiempo que propoe una descentralización ejerce una concentración de poder combatiendo con cada individuo de la sociedad las responsabilidades.

El modelo de la globalización tiene sus reflejos en la cultura de las sociedades modernas y por estar tan expandida repercute en los más diversos puntos del planeta. Para algunos más, para otros menos; para algunos más intensamente, para otros no tanto; para algunos más presente, para otros ocurrirá en breve. Sea de una forma o de otra, se hace notar a todos. Por ejemplo, las políticas agrícolas definidas por la Unión Europea (con 3% de mano de obra en éste sector) pueden ser un bálsamo o una pesadilla para las pequeñas comunidades agrícolas de África (con 70% de mano de obra en el campo). Las políticas económicas y las estructuras organizacionales capitalistas siguen las determinaciones de la globalización en nombre de la competitividad. Esto se aprende a través de los manuales universitarios o en los cursos de *Master of Business Administration - MBA*. Es lo que se exige en la práctica, a través de la acción concreta del profesional: eficiencia a favor del capital, inmediatismo, sucesivos aumentos de la rentabilidad. La separación entre los saberes y las disciplinas tiene, en la educación, paralelo con la división del trabajo entre quien piensa y quien hace, defendida por Taylor (1911), que disemina y alimenta la idea de hacer sin pensar, hacer por hacer, y que sí así lo hace es sin connotación política, un grave error.



El contexto social tiene relación directa con el papel de la escuela, “Qué otra función desempeña la institución escolar en la cultura, sino a de suministrar ‘materiales culturales ajenos’ a quién no los tiene a su disposición” (Gimeno, 2003: 121).

Para Magalhães y Stoer (2002), entre 1970 y 1980 la fragmentación del trabajo y la reestructuración de las profesiones son argumentos decisivos en las reivindicaciones de los niveles de calidad del sistema educativo, especialmente por la clase media en el intento de mantener su posición de poder y nivel de vida en el presente y en el futuro. Se intensifica a los jóvenes una pedagogía de transmisión con el objetivo de facilitar la entrada en un mercado de trabajo cada vez más competitivo. Emerge el concepto de “performance”. El conocimiento deja de educar los individuos y la sociedad para servir como diferencial en la disputa por empleo. “Una de las consecuencias de esta transformación es el proceso de individualización en que los individuos son reducidos a su ‘performance’ (...) Es en este contexto que la pedagogía es cuestionada y atacada en termos de su utilidad social y política” (Magalhães y Stoer, 2002: 72-73).

Gelpi (2003), denuncia que si antes las economías del Sur han conocido una explotación de sus riquezas naturales y de su pueblo con la esclavitud y la colonización, viven ahora una alienación progresiva en que son diariamente masacrados con la imposición del trabajo-competitivo teniendo que olvidar su cultura.

La educación es un medio de desarrollo de los individuos y de éxito personal, ya que los inserta en una compleja y amplia comunidad cultural, pudiendo ir más lejos que la casa de campo donde están. “Enseñar a leer y a escribir, por ejemplo, es algo ‘no natural’ para quien no dispone de esas calificaciones, a través de las cuáles la educación abre horizontes. (...) La escuela es un agente que literalmente aumenta la cultura, globaliza contenidos y contribuye a ese proceso de civilización” (Gimeno, 2003:121). Pero esta premisa no descarta la violencia arbitraria (sin olvidar que la educación es política) de la imposición de los contenidos culturales.

La globalización es entendida notoriamente como financiera, pero tiende a llevar consigo la globalización de la cultura, especialmente en las venas extendidas de la educación. Globalizar la cultura de la globalización es a buen seguro la forma más viable de permanencia de los intereses mercantilistas.

Hay casos que rompen esta dialéctica entre globalización financiera y globalización de la cultura. Movimientos de la sociedad civil que denuncian los reversos y las injusticias socioeconómicas son claros ejemplos de reprobación del determinismo globalizador tanto económico como cultural. Otros ejemplos son los casos nacionalistas de la separación entre Quebec y Canadá y las recientes tentativas de separación en el territorio Boliviano. Hay los casos de comunidades como el País Vasco y Cataluña en el contexto español.

El factor lingüístico es una llave maestra en el proceso de mantener la cultura local en un mundo globalizado. Es un “no” al determinismo lingüístico. Un “no” a la imposición cultural.

Pero no es posible el aislamiento. Estas comunidades tienen a sus habitantes contextualizados en ambientes que tienden a favorecer el determinismo lingüístico, sea en el mundo virtual, sea en el mundo de los negocios. Mantener estructuras de gobierno político democrático requiere mantener estructuras socio-económicas-jurídicas-educativas que atiendan a los sueños de las clases populares, al confort y deseos de las clases medias y a las ambiciones de las élites. Por eso, la estrategia de estos nacionalismos tiene, además del aspecto cultural-político, un fuerte cuño económico.

Otros casos de influencia de la globalización son las sociedades desestructuradas, es decir, las sociedades sin ejes de comunicación y constitución entre grupos de intereses. Las sociedades desestructuradas, sin eje de comunicación-acción, son aquellas sociedades que sus sistemas político, judicial, económico, educativo no consiguen estructurarse a fin de favorecer a sus miembros. No consiguen establecer puentes éticos y consolidar aspectos culturales de intereses más amplios.

En las sociedades desestructuradas los poderes paralelos son lo suficientemente fuertes como para hacer valer otro orden. Un orden que en general es de pequeña escala pero que se propaga a gran escala. En estas sociedades domina una violencia abierta. Hay un cruce entre las estructuras del Estado y las estructuras de las mafias y todas las organizaciones que valoran e incentivan la economía informal, la justicia paralela, la educación reproductora.

Estas sociedades sufren presión, de un lado, por parte del propio pueblo que intenta dar respuestas a tantas barbaries y violencias abiertas. La voluntad de la mayoría no consigue imponerse sobre una minoría que ordena valores y prácticas sociales adversas. Por otro lado, estas sociedades sufren presión internacional para estabilizar su sistema político económico. En este cruce de intereses y de presiones hay una busca de la identidad cultural nacional. Y, muchas veces, en este proceso de la cultura de la globalización se invierte el orden de los factores. La cultura, en el contexto globalizado, es una forma de ser y estar en el mundo que tiene como primer valor la mercantilización.

Este culto de la mercantilización constituye poco a poco una cultura de ser y estar en el mundo, entendido como globalizado. En este proceso de aculturación es importante que primero se entienda la globalización y que se parta de ella para la aculturación, ya que los valores, los credos, las normas, los sentimientos serán limitados por aquella. Las fuentes de aculturación son las mismas. En la cotidianeidad el individuo tiene como fuente los medios de comunicación, que refuerzan la idea de estar en el mundo siempre y cuando se sienta globalizado. Las relaciones entre las personas se caracterizan por problemas cada vez más comunes. El diálogo entre padres e hijos está marcado por problemas globales, desde temas como el empleo del padre, el futuro profesional del hijo, hasta la variación en la bolsa de valores o la política-didáctica de los juegos electrónicos. Se globaliza, poco a poco, a través de la educación universalizada del neoliberalismo.

### 3.2. CULTURA EN EL MEDIO ORGANIZACIONAL

Las organizaciones surgen como un fenómeno económico-cultural, con particular atención a la sociedad industrial-urbana. Los economistas-gestores, los ingenieros-gestores... sus protagonistas. Defendían las premisas básicas del capital asociadas a las recientes exigencias del contexto corporativo (nacional e internacional). ¿Estarían promoviendo en sus tomas de decisiones la solución de conflictos a partir de la premisa “tu ganas, yo gano”? ¿Son alicientes del economista-gestor la defensa de la justicia social o estarían más propensos a utilizar la técnica y las desigualdades como mecanismo de control? ¿Los valores culturales en el ámbito organizacional sostienen la capacidad creativa participativa de la gente o intentan transformar a los adultos en seres objetos?

Las sociedades organizacionales se fueron diferenciando de las sociedades no organizacionales. Las diferencias se encuentran, por ejemplo, cuando se verifican las consecuencias en la formación cultural de los individuos y de los grupos cuando se componen un modelo social industrial con otro modelo.

Las representaciones imaginarias que una organización cultiva identifican quién es quién, demarcan praxis no siempre explícitas, imponen precedencias y formalidades compulsivas, regulan expectativas y pautas de comportamientos y, por fin, exigen cautela y aprendizaje por parte de todos los miembros. Como no son enseñadas de forma sistemática, acaban por ser en buena parte adivinadas. Componen un mapa o un *kit* de supervivencia. ¿Qué fuerza misteriosa es ésta? La cultura organizacional. Ella escurre por todos los poros, multiplica sus rostros, ata toda y cualquier actividad, se reproduce bajo la criba de una serie de controles sociales. No se reduce a la suma de las opiniones individuales de los agentes que la dividen, pues tiene vida propia y constituye una de las dimensiones de la organización.

Cada cultura organizacional forma un objeto identificable. Aunque amoldada con la arcilla de las representaciones imaginarias y de los símbolos, de las imágenes y de las ideas, configura relaciones de saber

que conjugan relaciones de hegemonía y conformidad y relaciones de influencia y adhesión entre agentes colectivos bien definidos. Las expresiones mentales se encuentran tan entrañadas en las prácticas cotidianas que solamente una observación apurada consigue revelarlas. Sus manifestaciones asumen formas varias: principios, valores y códigos; conocimientos, técnicas y expresiones estéticas; tabúes, creencias y pre-nociones; estilos, juicios y normas morales; tradiciones, usos y costumbres; convenciones sociales, protocolos y reglas de etiqueta; estereotipos, clichés y motes; prejuicios, dogmas y axiomas; imágenes, mitos y leyendas; dogmas, supersticiones y fetiches. En suma, las representaciones mentales reflejan convicciones sociales o saberes” (Srouf, 1998: 168-9).

El departamento de recursos humanos absorbió la tarea de “presentar” la empresa a los nuevos candidatos. Y así los seleccionados deben aceptar valores, normas, credos de la empresa. La función que se atribuyó al nuevo seleccionado tiene como objetivo principal contribuir a la capitalización institucional. En algunos casos, se puede entender que para alcanzar o perfeccionar la capitalización de la empresa se hacen necesarias relaciones interpersonales basadas en el respeto mutuo, cooperación, solidaridad. Pero no es difícil observar que la capitalización organizacional no está preocupada con estas cuestiones. Cuando se preocupa hace una directa relación de ajuste en la disputa de intereses, como por ejemplo contratar mano-de-obra femenina o de portadores de deficiencia física/mental, porque son económicamente más baratos o por recibir contrapartida del gobierno; atender a cuestiones específicas en el ámbito de la responsabilidad social corporativa para garantizar publicidad y atracción de clientes; defender el medio ambiente por exigencia internacional; atender a determinados criterios de organismos de calidad para obtener elevada puntuación como estrategia en la entrada o permanencia en mercados lucrativos.

Pero el departamento de recursos humanos está ausente incluso en empresas medias y grandes. El aprendizaje de la cultura organizacional se da a través del contacto próximo a partir de los valores transmitidos/impuestos por los jefes inmediatos y después por los supervisores, directores de la empresa. Como también por los compañeros de trabajo. El fundador de una organización tiene

gran influencia en este proceso. Sus historias, sus actitudes en la interpretación y solución de los problemas constituyen una importante llave para descubrir y aprender la cultura organizacional.

La cultura organizacional expresa entonces la identidad de la organización. Es construida a lo largo del tiempo y sirve de llave para distinguir diferentes colectividades. De hecho, las culturas organizacionales gritan de tan diversas que son cuando ocurren fusiones, adquisiciones o incorporaciones de empresas, bajo el fuego cruzado de la multiplicidad de las maneras de ser. Reaccionan también cuando, bajo el aguijón de la competencia, irrumpe la necesidad inaplazable de innovar la tecnología, de alterar la forma de gestionar, de adoptar nueva postura moral, de cambiar el proceso productivo. En esta hora, un "choque cultural" acontece y su reflujo desorienta a los agentes, pudiendo paralizar el día-a-día de las actividades. Explotan entonces agudas resistencias, como fracturas expuestas, poniendo al desnudo los patrones culturales que los años cristalizaron (Srouf, 1998: 175).

Los valores de competencia y de individualismo, se funden y confunden. La competencia capitalista evoca el individualismo como una actitud positiva a favor del suceso personal. El suceso individual es el símbolo del sistema capitalista de acumulación. Pero, éste individualismo se confunde cuando hay pérdida de competencia exactamente por ser individualista. Pérdida de competencia no solo técnica sino especialmente humana y financiera. La reflexión-acción de los individuos y en su conjunto es fundamental en esta lucha por la construcción de los valores socio-culturales.

Competencia e individualismo se suman en el complejo tejido social en el ambiente organizacional predominantemente capitalista. En este contexto, el interés único de la acción conjunta de los colectivos humanos es buscar resultados satisfactorios para las organizaciones con el fin bien específico y claro de beneficiar a los dueños, sean ellos conocidos o accionistas anónimos. De ahí la búsqueda de la masificación, domesticación de las clases.

Se pretende someter al individuo a los intereses mercantilistas: trabajar aceptando el contrato social que inmediatamente en la segunda cláusula, en letras grandes, establece como mérito facilidades para entrar en el reservado mundo del consumo incentivado intensamente a que se transforme en consumismo.

La primera cláusula de este contrato social mercantilista es aceptar la dinámica de inclusión y exclusión como naturales, o sea, pasar de una práctica a otra o viceversa forma parte del proceso socio-cultural. La tercera cláusula del contrato dice que se debe apoyar el modelo actual contribuyendo a su fortalecimiento, ya que son las actuales estructuras las que pueden auxiliar de inmediato a los individuos a sobrevivir cuando estén excluidos o puedan contribuir a mejorar su situación de incluidos en el sistema consumista.

El contrato mercantilista tiene cláusulas sobre participación política y democracia, porque en determinadas sociedades interesa mantener este ambiente. La paz y los Derechos Humanos como colchón a las manifestaciones populares. Pero las cláusulas del contrato tienen siempre como premisa básica el resultado financiero de las instituciones sin importar mucho las cuestiones humanas. Porque sí el resultado financiero de las empresas es satisfactorio, toda la sociedad se beneficia y así los problemas podrán ser resueltos. Se busca estimular trabajadores, pero el contrato está obcecado con el éxito financiero, sin tener en consideración otros aspectos en el proceso organizativo. Invidentes en su afán, favorecen las sociedades centradas en el proceso de acumulación, colonización y violación humanitaria.

### 3.3. RELACIONANDO CULTURA Y CULTURA CORPORATIVA

Al referirse a la cultura “organizacional”, Aktouf (1993) prefiere utilizar palabras como "visiones" o "representaciones" en vez de "cultura" porque la base cultural de la organización se limita las experiencias, costumbres y lenguaje.

Aún admitiendo que la cultura es construida por medio de interacción y que los agentes tienen un papel en el establecimiento de las condiciones de esa interacción, existe un aroma de manipulación en esa situación que hace creer que la cultura pueda ser alguna cosa diferente de la realidad vivida, espontánea, subjetiva de los individuos, que ella pueda ser alguna cosa diferente de la relación de los individuos con sus condiciones de existencia, (la cultura) para ser alguna cosa que pueda ser decretada y cambiada a placer. Esta concepción de cultura demuestra ignorancia de lo que son los grupos humanos y de lo que es cultura” (Aktouf, 1993: 47).

El pensamiento de Aktouf (1993: 45) destaca que “ninguna cultura es posible sin que ocurra identificación de los actores sociales con sus pares, con locales de socialización reconocidos como tales y sin la interiorización de esta situación como creadora de lo que son, o piensan ser, los miembros de la colectividad”. Conforme Sainsaulieu, este estado de cultura se alcanza "en la medida en que los miembros de la colectividad perciben su identidad común, llegando al punto de asumir como personal el interés colectivo" (Sainsaulieu, 1983:195).

Aktouf (1993: 45), sostiene afirmando que “es evidente que, en la cultura de empresa, se encuentran valores, signos y símbolos, pero su participación en la constitución de la identidad se encuentra marcada por contradicciones porque, como es sabido, existe un peligro permanente de `difusión de los valores y de la racionalidad de los poderosos´, al mismo tiempo que la emergencia y el papel de nuevos actores es disimulada”



Según Aktouf (1993) la identificación del individuo con el trabajo sólo es posible con la ausencia de la alienación, es decir:

Con la ruptura, con la ausencia de percepción de sí, que vive continuamente el trabajador de la industria: esta ruptura debería llevar el trabajador a asumir el acto de trabajar como su acto, como su rehabilitación en tanto que sujeto. Este sujeto es el actor, el compañero activo, construyendo su historia y la historia de la empresa. Cultura e identidad pasan por esta transformación radical de las relaciones de trabajo (Aktouf, 1993: 46).

La crítica de Aktouf (1993) es que los mecanismos que establecen las relaciones interpersonales en las empresas no pueden ser clasificadas como cultura. Aktouf (1993) presenta cuatro casos de desestructuración de la identidad personal y de la descomposición de la cultura en el ambiente corporativo. El primer modelo de “cultura organizacional” es el más común en que es dispare la visión de empleados y dirigentes sobre la empresa. En éste modelo los empleados tienen pereza y necesitan ser controlados con dirigentes que tienen el poder de decisión. El segundo modelo está basado en los recuerdos del pasado glorioso en las relaciones interpersonales pero que hoy las condiciones de trabajo son más perversas. El tercer modelo es la fabricación de una “identidad cultural corporativa” a partir de un equipo de gerentes contratados para ello. Es la máquina de hacer cultura organizacional. Esta máquina intenta incorporar los nuevos mecanismos de control como el espíritu de equipo y pensamiento colectivo. El cuarto modelo de cultura organizacional presenta, por fin, una visión colectiva sin ser estrategia de instrumento de gestión aunque no disminuye el trabajo alienante.

La cultura organizacional utiliza palabras componentes de cultura participativa pero estas palabras tienen muy frágiles sus sentidos y representaciones. El mito de la empresa no es sagrado. El ritual nada más es procedimiento. Los valores no son compartidos y sí están impresos en los informes. El rito es mecánico. Las celebraciones son por recompensa material.

Las palabras que evocan cultura y que suelen ser tan difundidas en las empresas sólo generan un alejamiento entre el dicho y la acción. Por un lado la charla siempre conviviente de la gerencia sobre la participación, la relación igualitaria de “puertas abiertas”, el apoyo a las iniciativas, y por otro los actos de ésta misma gerencia que promueve privilegios, abuso, aumento de las relaciones de dominación.

Schein (1992) defiende la cultura organizacional como cultura. El tema es cuando Schein asume cultura organizacional como sinónimo de la eficacia de los dirigentes en mantener o elevar las ganancias de la empresa. Cuando relaciona “cambio cultural” o “creación de cultura” parece ignorar la dimensión histórica de cultura. Cuando Schein (1992) defiende participación y colaboración, parece olvidar las peculiaridades de éstas palabras que son prácticas sociales antes de ser políticas de gestión.

Para Sainsaulieu (1983: 201) la única alternativa de alcanzar la realización de la identidad es "una regulación social fundamentada en el reconocimiento de nuevos actores" capaces de hacer que los integrantes del grupo dominante vuelvan a ver sus propias escalas de valores.

Según Chanlat (1996), cuanto más sube el individuo en la jerarquía organizacional más pierde su identidad. Entonces podríamos proponer que:

- a) Cuando en el nivel operacional y/o intermediario el discurso del individuo suele ser más coherente con él. En esos casos, el lenguaje utilizado y el raciocinio para la tomada de decisiones están conectados a su experiencia concreta de vida y ordenación de valores.

- b) Cuando en el nivel intermediario y/o estratégico de la organización, el discurso del individuo suele ser menos coherente con él, siendo más conforme con el lenguaje de la organización y con el raciocinio para la toma de decisiones están mas de acuerdo con los intereses institucionales germinada por la ideología de la cúpula y difundida por los niveles jerárquicos siguientes.

Estas dos situaciones indican la elevada capacidad de influencia externa y sus consecuencias en la formación de la identidad del individuo.

La cultura participativa se hace prisionera de la “cultura organizacional”.

El pensamiento y acción del profesional pasa a tener como valores y credos los intereses y objetivos de la cultura organizacional. El profesional olvida su identidad como hombre en una sociedad constituida por familia y amigos. También ignora otros mitos y ritos. Se queda “sin tiempo” y “sin interés” en constituir, participar o mantenerse en otros grupo humanos. Adopta permanentemente las directrices de la organización como suyas, integrándose a los objetivos organizacionales y con la solución de problemas del entorno del trabajo.

La cultura organizacional ahoga al individuo. El individuo pasa a ser de la empresa. Ya no se trata de estar en la empresa física y psíquicamente, el tiempo que se determinó en un contrato de trabajo y su plusvalía.

La cultura organizacional ahoga el individuo, retirando de él su esencia como ser, en su pensamiento y potencial creativo y descubridor, y su alma como humano que es. Así que, este individuo es: a) en casa un robot: sin sentimientos, solo los más básicos, y acciones repetitivas; b) en la sociedad un ejemplo (porque si no lo es pierde su estatus social y corporativo); y c) en la empresa una máquina compleja pero sin corazón y en los pocos momentos que lo demuestra es motivo de conmoción, como un acto de locura necesario en uno u otro momento.

Así que deja de ser un ser humano para ser un ser organizacional. Una persona automática y automatizada en lo biológico y dominada en lo psíquico por la élite dominante y en lo social un ser pacífico. “El ser” pasa a ser la empresa y así, deja de existir como persona, con personalidad propia e identidad constituida.

Cuando en las décadas de los 60, 70 y principios de los 80 la vida profesional de los individuos estaba planeada para estar en la misma empresa a largo plazo, esta confusión cultural era de alguna forma absorbida por la sociedad. Cuando, sin embargo, el tiempo dedicado a una sola empresa pasó a ser cada

vez menor, el proceso cultural del individuo organizacional dejó de vincularse a la empresa y pasó a vincularse al lado más injusto de la globalización: la transferencia de los riesgos capitalistas a la clase trabajadora, como por ejemplo los modelos de tercerización o cuarterización. Como también la transferencia de la responsabilidad por la formación profesional, en especial, en los casos de los Masters y la busca por convertir al individuo en una empresa, tal como sugiere publicaciones del tipo “Usted S.A.”

El tratamiento dado a los recién nacidos con secuela física en determinadas culturas indígenas o africanas parece provocar pavor, rechazo y discusión pública en la sociedad occidental. Pero, curiosamente, la cultura occidental de hoy vive y se alimenta en la cultura de la opresión, barbarie y violencia estructural en relación al otro y a sí mismo. Parece ser hasta cierto punto, absolutamente permitida.



## CAPÍTULO II

### PROSPERIDAD CON JUSTICIA

*“Se imagina si hay una guerra, nadie va y todos vencen”  
(autor desconocido).*

Si hay violencia estructural, cómo es posible que la no-violencia activa y la transformación de la cultura corporativa, tal como hemos estudiado en el primer capítulo, puedan lograr una prosperidad con justicia. Este segundo capítulo analiza cómo el concepto de “justicia” debe ser formulado a partir de la cultura participativa, que presupone la implicación activa de todos los miembros de una comunidad; y cómo el concepto de “prosperidad” se debe sostener en los principios de la no-violencia activa. “Prosperidad con justicia” significa la valoración de la participación y la (re)ordenación permanente de valores hacia la democracia. En el ámbito empresarial, eso significa que los agentes tengan una formación que valore una verdadera cultura participativa (y no la cultura corporativa, la imposición de los valores e intereses de la empresa), sin camuflar o fantasear la perversidad oculta del ser “educado con la charla dulce”. Y presupone también que estos agentes sean formadores de prácticas de gestión de este tipo.

La prosperidad con justicia es un proceso histórico. Una historia económica con acciones intencionales de los seres humanos de cambiar el sentido de la historia, tornándola más justa. Así que este capítulo analiza primero alternativas de cómo entender la historia (“vectores de la comprensión de la historia”), después cómo los seres humanos se pueden constituir, educándose históricamente, como seres justos (“los seres humanos no nacen personas, se

hacen”) y por fin algunos elementos de la historia europea que (“la nueva Europa del viejo continente”).

En el primer momento de este capítulo, “Los vectores de la comprensión de la historia”, se explica cómo la historicidad individual y colectiva pueden ser elementos claves de cambio y transformación para la libertad. La historia puede ser entendida como elemento de consolidación de la no-violencia activa, como cambio y no como argumento de mantenimiento y continuidad de las violencias estructurales establecidas, como posibilidad y constitución de la justicia.

El apartado “los seres humanos no nacen personas, se hacen”, presenta dos puntos claves:

- a) Las tareas de la educación: la concientización y problematización del mundo, el reconocimiento social, la libre formación de la identidad, la socialización, la diversidad, el análisis de las contradicciones de la libertad.
- b) Los objetivos que el desarrollo económico debe realizar: (re)distribución de las riquezas generadas, justicia social y cooperación según los ideales de la Declaración de los Derechos Humanos (sobretudo libertad, democracia y equidad).

El tercer y último apartado, “la nueva Europa del viejo continente”, analiza un momento histórico decisivo en la historia europea de no-violencia activa y de prosperidad con justicia. Es un ejemplo vivo de la historia reciente, un ejemplo que está en el espacio socio-geográfico en que este trabajo realizó la investigación de campo, un ejemplo que constituye la formación de una Nueva Europa con el propósito de prosperidad y paz, y que busca una nueva ordenación en la formación de sus políticos y economistas.

Metodológicamente, la discusión de los conceptos en este capítulo es enriquecida con el análisis del arte. Se citan obras de teatro y de cine que transmiten una visión de mundo crítica sobre la violencia estructural y que al mismo tiempo muestran el papel de la formación del economista-gestor en la transformación de la violencia estructural.

El capítulo siguiente sistematiza y profundiza el pensamiento de Freire para la constitución de una formación hacia la paz y los Derechos Humanos. Eso permitirá que se analice cómo, en la historia del pensamiento económico y en los principales modelos de gestión y prácticas de dirección de empresas, se consideró la formación del economista-gestor y cómo esta formación debe ser cambiada para que el economista-gestor pueda contribuir a la “prosperidad con justicia”.

## **1. VECTORES PARA LA COMPRENSIÓN DE LA HISTORIA**

¿Cuáles son las coincidencias entre Bertolt Brecht (1898-1956) y Paulo Freire (1921-1997)? El primero alemán, el segundo brasileño. Brecht fue dramaturgo y poeta, y fue considerado como el creador del teatro épico. Freire, licenciado en derecho, siguió la profesión de educador y fue considerado un hito en el concepto y práctica de intervención educativa. Freire defendía la educación para adultos en sus prácticas, Brecht creía en la educación para adultos en sus obras teatrales. Los dos criticaban severamente el estado de opresión y defendían la búsqueda de la libertad. Influenciados por las ideas marxistas, desarrollaron sus propias perspectivas sobre la justicia social denunciando la violencia estructural de los gobiernos y de los sistemas capitalistas del norte occidental, en particular las actividades de las grandes corporaciones. Brecht y Freire tuvieron que salir de su tierra natal e ir a grandes centros urbanos a por trabajo. Los dos fueron exilados, perseguidos y condenados y por eso tuvieron que vivir en otros países, teniendo Suiza como un sitio de acogida. Para Brecht y Freire el periodo del exilio fue el más difícil, al mismo tiempo fue el periodo de creación y publicación de sus obras más importantes.

Durante las dictaduras en Latino América (y países, como España y Portugal), las obras de Freire fueron vehementemente prohibidas; las obras de Brecht fueron quemadas durante el periodo de Hitler (hecho que Freud – que también



tuvo sus obras quemadas – decía irónicamente que, tenía suerte, ya que si estuviera en la Edad Media quién sería quemado sería él).

¿Qué tenían estos dos señores tan peligroso? ¿Qué armas tenía Brecht en sus manos que tanta pérdida podrían causar al poderosísimo sistema militar-bélico alemán? ¿Cuáles eran las mortíferas estrategias de guerra que Freire poseía para causar tanto pavor a las autoridades militares brasileñas y de tantos otros países? ¿Eran estos señores “tiradores de élite”? ¿Conocían como nadie las armas nucleares o algo aún más sofisticado, destructor y perverso? ¿Descubrían armas biológicas? ¿Eran expertos en conquista y mantenimiento de territorios enemigos? Estos señores no sabían ni sacar un revolver. Lucha sí, guerra no.

Brecht, Freire y otros tenían como arma principal una lúcida, bien articulada y planificada argumentación de la concientización-participación. El gran poder de movilización de las masas. Defendían la conquista y destrucción del territorio enemigo llamado analfabetismo, y eran “tiradores de élite” del privilegio jurídico, confort económico y aberraciones de la cultura única, a partir de la equivocada concepción de “cultura superior”. La educación crítica, sea a través del teatro, sea a través del sistema educativo formal/no formal es un arma de cambio con especial y masivo “poder de fuego”. La “concientización” puede transformar la sociedad tanto o más que la “ocultación” del sistema bélico-cultural sostenido por la cultura de la guerra. Al contrario que suponía la cadena dominante que quería cambiar el discurso de Brecht, Freire y tantos otros ante el terror y el miedo de las amenazas, y pese a la desesperación de ver a los hijos y a las respectivas mujeres en estado permanente de alerta y aflicción, fue (y es) la lucha permanente por la constitución de una cultura de la paz y la superación de las injusticias la fortaleza de Brecht y Freire.

Brecht y Freire defendían una educación como política y Freire sostenía también como la política de la educación. Ambos denuncian los males de una educación que no tenía como propósito la historia del educando-educador y su inserción política. Es que la “educación es política”, como decía Freire. Para un lado o para otro, pero es siempre política. Si el educador no defiende la

participación en aula porque no se quiere involucrar en la práctica de la educación como política, se equivoca. Se equivoca por que al no hacerlo ya se involucró. Se equivoca porque, aunque no quiera, ha enseñado un mecanismo de aprendizaje sin participación, comunicación, comunión, una educación impregnada de determinada política – la política autoritaria, del miedo, de la reproducción cultural. Ahí está la “política de la educación”.

Brecht y Freire defendían la “concientización”. Brecht a partir del teatro. Freire a través de la intervención educativa comunicativa-creativa-crítica. Lo importante del proceso educativo es que debe ofrecer tanto a educadores-educandos como educandos-educadores nuevas miradas del mundo. Constituir el mundo bajo otra ordenación de valores. Es la problematización freireana de la didáctica.

Para Freire, el problema central no es aprender la letra “a”, “b”, “c”. El tema nuclear no es aprender a leer para reproducir, como quieren los expertos en recursos humanos, que tanto necesitan “material humano” capaz de interpretar y reproducir los manuales de gestión y prácticas de calidad total. Para Brecht “el peor analfabeto es el analfabeto político. No oye, no habla, no participa de los acontecimientos políticos. No sabe que el coste de la vida, el precio de los frijoles, del pan, de la harina, del vestido, del zapato y de los remedios, dependen de decisiones políticas. El analfabeto político es tan bruto que se enorgullece y ensancha el pecho diciendo que odia la política. No sabe que de su ignorancia política nace la prostituta, el menor abandonado y el peor de todos los bandidos, que es el político corrupto, mequetrefe y lacayo de las empresas nacionales y multinacionales”. Freire cuestionaba los presupuestos de las estructuras corporativas. Estas estructuras promueven en su propia sistemática la violencia abierta, directa y provocativa. Para Freire la violencia económica y la miseria eran (son) estructurales. Brecht decía “¿De qué sirve decir la verdad sobre el fascismo que se condena, si no se dice nada contra el capitalismo que lo origina? Una verdad de este género no reporta ninguna utilidad práctica”. Como escribió Brecht “os traemos harina y un rey, ¡tomad! Mas quien toma harina al rey ha de aceptar. Quien lo lama gustosa la bota.

Que se conforme pasando hambre” (refiriéndose a la ayuda norteamericana a Europa).

Brecht y Freire traspasaron las fronteras en las que empezaron: las frases e ideas de Brecht y Freire son referencia en distintos campos de la ciencia. Las aportaciones de Freire repercutieran tanto en la UNESCO como en otras instituciones. A partir de una expresiva movilidad, Freire fue nominado para el Premio Nobel de la Paz, suma más de 40 títulos de *Doctor Honoris Causa*, llevan su nombre distintos y diversos centros de estudio y escuelas en su homenaje en varias partes del mundo, innumerables premios en vida y *post mortem* en reconocimiento de su trabajo teórico y práctico, la traducción de sus escritos a varios idiomas, en especial la “Pedagogía del Oprimido” y la consolidación y continuidad de su obra a través de las sucesivas ediciones de sus libros así como las más de 200 instituciones u organizaciones que se inspiran en su planeamiento recreando sus ideas. Augusto Boal desarrolló las técnicas del Teatro del Oprimido a partir de las ideas de Brecht y Freire. Las contribuciones de Brecht, tan profundas y provocadoras que ha recibido el premio Stalin de la Paz y, según el análisis de “*Walk of Ideas*” 2006, es señalado como uno de los principales escritores alemanes que contribuyeron a la cultura actual junto con Hannah Arendt, Immanuel Kant, Karl Marx o Johann Wolfgang von Goethe.

Los primeros textos de Brecht fueron sobre prostitutas. Los primeros textos de Freire sobre los despilfarros del mundo. Brecht utilizaba la comunicación de masas como la radio, el teatro y el cine. Freire (1965 y 1980), con los círculos de cultura, alfabetizó 300 trabajadores rurales en 45 días en 1962, y desde ahí la posibilidad de extender sus “círculos” por todo el país. Según Weffort (2003), entre junio de 1963 y marzo de 1964 se hicieron los cursos de capacitación para los coordinadores para trabajar con el círculo de cultura. La planificación era que en 1964 se alfabetizarían 2 millones de personas en los 20.000 círculos de cultura con la precisión de 30 alumnos cada tres meses. La dictadura no permitió esos círculos. Los, antes analfabetos, cuando fueran alfabetizados tendrían derecho a voto. Y, esta alfabetización era, además de rápida, formadora a partir de una perspectiva crítica liberadora y no

reproductiva política de la opresión y mucho menos con énfasis a alguna técnica profesional. Dos hechos no agradaron a los militares: el primero era la visión del mundo y el potencial crítico que los alfabetizados en los círculos de cultura pretendían desarrollar. El segundo era el gran volumen de nuevos votantes que esos círculos iban a generar. Según Freire (1980) en Brasil de 1960, para una población mayor de 18 años de 34,5 millones de personas sólo 15,5 millones eran electores. Weffort (2003), detalla que en el Brasil de 1964, por ejemplo, la Comunidad de Sergipe, el plan de alfabetización permitiría añadir 80.000 personas a los 90.000 ya existentes y que en la comunidad de Pernambuco serían 500.000 personas más que podrían votar. En el proceso educativo de Freire (1991), no es suficiente leer el texto sino comprender el contexto económico-social que el texto retrata.

En 1960 es otorgado doctor en Filosofía y Historia de la Educación, pero en 1961 pierde la libre docencia y es contratado como profesor asistente en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de Recife (a partir de 1965 Universidad de Pernambuco). En Chile publicó "Educación como práctica de la Libertad" en 1965. En la condición de exilado "¿Extensión o comunicación?", 1969 y en 1970 publica "Pedagogía del Oprimido", que fue publicado en inglés y otros idiomas para después ser publicado en portugués. Freire sólo pudo hacer la revisión del libro en la 16ª edición. La producción literaria freireana fue intensa. Freire empezó el exilio a los 43 años, ha vuelto al Brasil a los 58. En 2 de Mayo de 1997 ha muerto (infarto), recién había publicado la "Pedagogía de la Autonomía" (diciembre de 1996) y estaba escribiendo la "Pedagogía de la Indignación" que fue publicado en 2000.

La fuerza de la educación es fuertemente reestructurada en la obra de Freire. Y además Freire atribuye como desarrollar la educación deseada. La mirada del mundo desde la percepción del oprimido es un problema central: la explotación del estado presente de cosas. El problema del sufrimiento en el mundo actual. Y a partir de éste mundo actual con la gente de hoy también se construye el futuro. Es muy fácil aceptar que los oprimidos continúen así por mera cuestión histórica. Freire estaba absolutamente en contra. La historia no es un circuito lineal.

Freire (1992b) critica la práctica política lineal en la comprensión de la historia. La historia del hombre y de la mujer debe ser entendida como posibilidad, y no como acto de causa y efecto, mecanicista y reductor del potencial humano y en especial de las clases populares, de su creatividad y acción en el mundo. En la tentativa de entender la historia como posibilidad, no se eliminan los conflictos; al contrario, se hace necesario una mirada crítica de las ideas contrarias para entenderla. La historia y la ciencia como posibilidades de cambio y de esperanza hacia un mundo más justo. Freire (1984) defendía así que los seres humanos hacen historia y son hechos al hacerla. “Es por eso que el presente no es un dado dado, pero dándose, como el mañana no es un puro desdoblamiento domesticado del que este pré-dado en el presente” (Freire, 1984: 12).

Para Freire (1992b) hay dos posibilidades de entender el proceso histórico

1) La primera es la búsqueda de la liberación del alma. Liberar el alma es alejarse del pecado. No conseguir negar el pecado es la mayor señal de la flaqueza humana. La mujer y el hombre se reducen, en esta percepción de la historia, a esa lucha contra el pecado para la liberación del alma. El resultado de esta lucha constante es la fragilidad en la búsqueda de la libertad. Prevalece el miedo, gana la hipocresía “puritana que es forma de quedarse con lo feo y negar lo bello de la pureza” (1992b: 33).

2) La segunda concepción de la historia rompe con el misticismo de la primera. La magia de la liberación del alma para la eternidad es negada. De esta forma, coloca a la mujer y al hombre en su condición temporal y espacial. La historia es hecha por nosotros. Dios está presente, pero al contrario de prohibir, impulsa a hacerla. Eso no significa negar al otro sólo porque es diferente de mí.

Así que Freire presenta y critica dos versiones que buscan determinar la historia como un proceso lineal y determinado: a) Freire critica el pensamiento en que nada cambia en la historia. Este pensamiento es el pensamiento elitista. Sirve para atender a los intereses de los dominadores. La visión de que nada muda recoge negar las conquistas de liberación de las capas populares y de

intentar ahogar la organización de movimientos sociales. b) La segunda crítica de Freire es la idea de que la historia puede ser hecha “por los caprichos de la ganancia individual” (1992b: 34). Para este caso, la medicina es una pedagogía amorosa y saludable que despierte en el corazón de las mujeres y de los hombres el sentido de lo bello para cambiar lo feo. La crítica de esta versión es que enfatiza la solución en los individuos, sin cambiar o interferir en las estructuras sociales. De esta forma, según Freire, la salvación “de los hombres y de las mujeres no pasa por su liberación permanente y ésta por la reinención del mundo” (1992b: 35).

Freire entiende la historia como posibilidad y no como determinación. La consecuencia de esta posición es que la historia “no sólo es sino que también demanda libertad” (1992b: 35).

La versión de la historia como posibilidad considera la mujer y el hombre como sujetos, creativos y activos, en el mundo, capaces de reinventarlo. No son simples objetos de la historia ya dada, ya determinada. Eso significa entender una posición política en la lucha permanente de hacer la historia. Para Freire, pensar la historia como posibilidad es, también, reconocer la educación como posibilidad.

Freire (1995: 40), sostenía el compromiso y la superación necesaria en comprender la historia como posibilidad “el mañana es problemático”.

Cuenta Freire (1995: 31) que en un reportaje de televisión sobre trabajadores de la zona rural del interior de São Paulo, la periodista preguntó a un adolescente que trabajaba en el campo: “Costumbres sonar?” (la respuesta fue) “No. Tengo sólo pesadillos”. Para Freire (1995), la charla del adolescente representaba la amargura de la propia existencia. Su presencia en el mundo es una pesadilla. No podría mirar el futuro. “Sin vislumbrar el mañana es imposible la esperanza” (Freire, 1995: 31)

El mañana sólo vendrá si su construcción empezar a partir de hoy. Hay posibilidades para distintos mañanas. “La lucha ya no se reduce a retrasar el

que vendrá o estar asegurarse en su llegada; es preciso recrear el mundo. La educación es indispensable en esta recreación. Nos asumirnos como sujetos y objetos de la historia nos torna seres de la decisión de la ruptura. Seres éticos”. Así que desde el punto de vista de la ideología neoliberal, la pedagogía crítica está limitada a la solución de problemas técnicos o la superación de dificultades burocráticas, preocupada en el entrenamiento de los operarios. Pero, cómo pensar en una formación sin preguntar “a favor de qué, de quién y contra qué se trabaja” (Freire, 1995: 41). En sus actividades de mando sus preocupaciones a estos temas eran frecuentes. Vale y otros (2005) y Brandão (2005) realizan un recorrido de actividades no académicas y la permanente busca de Freire de participar como líder democrático. Entre estas actividades sostiene entre 1947 y 1954 como Director del Departamento de Educación y Cultura del Sesi; 1954-1956 superintendente del Sesi, 1956-1964 actuación importante en Sesi. En 1962 crea y fue el primer director hasta 1964 del Servicio de Extensión Cultural de la Universidad de Recife, 1963 y 1964 es el coordinador del Programa Nacional de Alfabetización valorando los círculos de cultura. En 1970 empieza su trabajo como consultor del Departamento de Educación del Consejo Mundial de Iglesias, en Ginebra. Continúa su criticidad como director en la creación del Instituto de Acción Cultural (IDAC) que tiene como objetivo proyectos de alfabetización en Guiné-Bissau, Cabo Verde, Angola y Santo Tomé y Príncipe. Entre 1989-1991 delante de la Secretaría de la Educación del Ayuntamiento de São Paulo con varias realizaciones entre ellas el proyecto MOVA (Movimento de Alfabetización de Adultos) que hasta hoy es aplicado.

Al defender la propuesta de cambiar el mundo, Freire (1995), argumentaba que no era una esperanza ingenua o una charla vacía. “Reconozco los obstáculos, pero me recuso a acomodarme en silencio o sencillamente tornarme el eco liviano, avergüenzado o cínico del discurso dominante” (Freire, 1995: 43). Freire (1975), alertaba que en historia se hace el que históricamente es posible y no el que si gustaría hacer. Es por ello la comprensión más precisa de la tarea de la historia, que es política, de sus limitaciones. Así para que se pueda superar tanto el optimismo ingenuo como el pesimismo impuesto.

“Mi gusta ser persona precisamente por causa de mi responsabilidad ética y política en face del mundo y de los otros. No puedo ser se los otros no son; sobre todo no puedo ser, se prohíbo que los otros sean” (Freire, 1995: 44).

La fuerza de la educación “reside en su flaqueza” (Freire, 1992b: 35). Como educadores y educadoras, una de nuestras tareas es “descubrir lo que históricamente puede ser hecho en el sentido de contribuir a la transformación del mundo, de que resulte un mundo más ‘redondo’, con menos aristas, más humano, y en el que se prepare la materialización de la gran Utopía: Unidad en la Diversidad” (Freire, 1992b: 36).

El desarrollo técnico, la ciencia, la constitución política, la manifestación ética son acontecimientos históricos y posibles elementos de aprendizaje en la práctica educativa. Así la historia se construye en cada época y se altera en cada ciclo. Cambia porque supimos aprender e interaccionar en y con la historia. Para que se pueda entender lo que un hombre habla o lo que una mujer piensa se debe considerar el conjunto social, político, cultural, biológico, económico, religioso (Freire, 1992b: 15).

## **2. LOS SERES HUMANOS NO NACEN PERSONAS, SE HACEN**

No nacemos hechos. “Nadie nace hecho. Vamos haciéndonos poco a poco en la práctica social en que tomamos parte” (Freire, 1992b: 79 y 88). La condición genética y constitución biológica nos puede condicionar, pero no determinar. Condicionados sí, determinados no. Nos hacemos en la socialización, en nuestra historia, en nuestro tiempo, en nuestro mundo. Las experiencias de vida y los diversos círculos sociales hacen al varón y a la mujer en la medida que forman parte, ingenuamente o no, de las estructuras sociales. Las estructuras sociales sólo existen porque cada una de las personas las constituye. La relación en sociedad y los resultados de la interacción colectivamente son asombrosamente distintos de las posibilidades y de los resultados de acciones individuales.



La historia de la vida individual influye en las preferencias, en las actitudes, en la constitución del pensamiento. Pero, también el modo de ser de cada persona es influida por las prácticas sociales. Como seres culturales, la persona está didácticamente compuesta por la cultura del ambiente que la forma. Como seres programados para aprender, el hombre aprende al practicar esta cultura, y también al negarla. Negándola se desarrolla otra, profundizándose en la cultura existente. Mientras más profundiza, más oportunidades tiene que crecer. Cuando crece, muda. Ya no es la misma cultura. Como tampoco es más la misma historia de vida.

El desarrollo humano tiene mucho de su ideología y utopía en los sistemas económicos, culturales, políticos y en las creencias religiosas (Weber, 1975). Estos sistemas se expresan en estructuras sociales de grupos humanos que son complejas, especialmente en función de la formación de la estructura, de la interacción interna, de las respuestas a las influencias externas. Desde las “Siete Maravillas del Mundo” hasta la más reciente producción y distribución de las principales energías económicas, como plataformas de petróleo y centrales hidroeléctricas, las realizaciones humanas sólo fueron y son posibles con el trabajo de grupos humanos. Es inimaginable para una persona planear, ejecutar, controlar, o incluso dirigir la fabricación de navíos, aviones, coches o bicicletas. Desde el cultivo de tomates hasta la construcción de ciudades, exige un trabajo conjugado y múltiple. La NASA o la Agencia Espacial Europea son una de estas representaciones del poder y capacidad del trabajo en grupo de los seres humanos. Que también sostiene la fuerza que determinados grupos puedan tener sobre otros independientemente de sus propósitos. También demuestra la intensa relación entre la naturaleza y el ser humano: como no conseguía hacer transmisión de imagen a través del agua invadió el universo. Sólo recientemente, a partir de nuevas técnicas el fondo del océano va siendo desvelado, como también desde los satélites. La persona transforma el mundo en estas y con estas estructuras sociales de contenido ecológico, económico, cultural, educativo. Al mismo tiempo que nos formamos, nos hacemos poco a poco mujer, hombre. Como aprendemos mediatizados por el mundo, al

transformarlo nos transformamos también, en la medida que somos sujetos y no objetos de la historia.

La importancia de las organizaciones humanas no reside sólo en los objetivos de constitución económica-social, sino en la manera de cómo son incautados por los trabajadores la cultura, los conflictos.

**El ser humano nunca dejó de educarse.** Nuestro desarrollo histórico ocurrió esencialmente en la cultura conciente o no de un proceso de enseñanza-aprendizaje permanente. La escuela como ambiente educativo es reciente. La tarea de la educación es, también, considerar el conjunto de los ambientes educativos y sus distintas formas: educación formal (en los espacios oficiales de educación), educación no formal (que presenta un curriculum y estrategias de intervención educativas y que ocurre en espacios no formales) educación informal (que se dan en los distintos ámbitos de la sociedad como por ejemplo a partir de la publicidad).

La educación permanente y la educación para todas y para todos se derivan de nuestra condición humana de aprender.

Pero esta condición de educación/aprendizaje a lo largo de la vida sólo fue incorporada en el sistema educativo Español desde el siglo XVIII hasta la primera década del XX. Y aún así, los principios de esta educación no fueron hacia delante. Las otras grandes leyes de reforma educativa 1970 y 1989 aunque se hayan inspirado en la educación a lo largo de la vida no consiguieron mucho más que aumentar las diferencias de los niveles educativos y la discontinuidad entre la educación adquirida y las necesidades en el trabajo. La incorporación al sistema formal de la educación permanente es un gran reto.

En paralelo, la educación informal y los cambios de comportamiento y hábitos aprendidos en las estructuras económicas han obtenido algún resultado, en especial en lo que se refiere a la manifestación de prácticas violentas presentadas como no violentas.

También, en otro paralelo, la tarea de las ONGs se ha mostrado muy eficaz en sus procesos de aprendizaje. Los movimientos sociales son una de las más agradables y consistentes demostraciones del éxito del sistema educativo (formal-informal-no-formal) occidental. Posiblemente una de las principales contribuciones a las demás comunidades humanas es este potencial reflexivo-práctico de movilización permanente, de auto-crítica objetiva con propuestas de cambios concretos en la subjetividad del modo de vida y en la redacción de las leyes.

¿Estará la educación a lo largo de la vida constituida de la misma forma?  
¿Cuáles son las diferencias entre los procesos de aprendizaje en las distintas etapas de la vida? Rousseau (1761) desmitificó que la educación del niño sea equivalente a la de un adulto. El niño es un niño. La educación de un niño es así pertinente a él como entidad de niño.

A partir de Rousseau un niño no debería tener los mismos procesos de intervención educativa que un adulto. Un niño no es un adulto inacabado. Y un adulto, como adulto, pasa por distintos ciclos. Un adulto tampoco está acabado. En las estructuras organizacionales, los adultos son claves porque en general están en posición de mando (de mayor o menor grado) con perspectivas de asumir o aumentar posiciones de poder en poco espacio de tiempo. Su método de trabajo podrá o no asumir valores hacia la Paz y los Derechos Humanos. “Los adultos están más en proceso de transformación que en proceso de formación, lo cual debe hacernos tener en cuenta tanto los conocimientos previos como las intenciones de aprender que el estudiante trae consigo” (González Soto y Sánchez Delgado, 2005: 33) (subrayado del investigador).

**A partir de esta concepción que la dimensión histórica de aprender y enseñar, de la curiosidad y de la búsqueda del ser más, las estructuras educativo-socio-económicas deberían organizarse en esta dirección.** Sus formas y sus objetivos deberían interaccionar la realidad vivida con la esencia humana; deberían respetar la dimensión del aprendizaje con el mundo, crear estrategias pedagógicas que fortalezcan y proporcionen una mejora

cuantitativa y cualitativa para nuestro desarrollo a partir de la idea de que el ser humano nunca dejó, no deja y no dejará de estudiar, de aprender y de enseñar.

Los periodos de evolución de la especie es un macro ejemplo de éste proceso permanente de aprendizaje.

Como forma ejemplificativa, la evolución humana se divide en cuatro períodos. El *Homo Habilis* (entre 3- 1,5 millones de años) desarrolló las primeras herramientas. El *Homo Erectus* (entre 1,5 - 300.000 años) dominó el fuego, una de las más importantes tecnologías en la evolución de la especie. El fuego alejó los animales salvajes que atacaban al hombre y, al calentar la comida y al propio ser humano, ayudó en la disminución de enfermedades. El *Homo Neanderthalensis* (entre 150-35 mil años) desarrolló adornos y la religión. El *Homo Sapiens* (desde 40.000 mil años hasta hoy) desarrolló la agricultura, la escritura y la ciencia.

En la interpretación de Fernández Pérez (2004) en estos marcos de la especie humana, el ser humano desarrolló sobre todo cinco dimensiones: el *Homo Sapiens*, la realización del valor de la verdad; el *Homo Faber*, la realización del valor económico, de la creatividad tecnológica; el *Homo Ethicus*, la realización de la bondad y de la justicia; el *Homo Aestheticus*, la valorización de la felicidad, la belleza, el bienestar; el *Homo Ludens*, el saber sentir, disfrutar y ser feliz.

A pesar de todas las dimensiones que señala Fernández Pérez (2004), Morin (2001: 58) lamenta que en el siglo XX la sociedad humana estuvo determinada por una visión unilateral “que define ser humano por la racionalidad (*Homo Sapiens*), por la técnica (*Homo Economicus*), por las necesidades obligatorias (*Homo Prosaicus*)”. Según Morin (2001), el planeta, la economía, los medios de vida, el propio hombre han cambiado y en el siglo XXI hace falta un cambio que valore la complejidad del ser humano, su bipolaridad y antagonidad. El hombre lleva consigo la sabiduría y la locura, lo lúdico y el trabajo, lo prosaico y lo poético y “educar para este pensamiento es la finalidad de la educación del

futuro, que debe trabajar en la era planetaria, para la identidad y la conciencia terrenas” (Morin, 2001: 65).

En este espacio de tiempo de dos millones de años, buscamos la comprensión de nosotros mismos, la construcción de nuestra visión del mundo y el dominio de los recursos naturales. Cambiar la naturaleza (incluso la nuestra propia) intencionalmente es una manifestación única de la especie humana. La mujer y el hombre son los únicos que transforman intensamente e intencionalmente la naturaleza conociendo de las consecuencias y de los futuros problemas. Esta transformación acompañó, acompaña y acompañará nuestra estancia en la Tierra, o fuera de ella.

La práctica educativa crítica de las humanas y humanos es uno de nuestros rasgos más originales como especie: la superación de la mente y su perfeccionamiento sobre la constitución biológica. Somos seres biopsicosociales, o sea, seres biológicos y al mismo tiempo, psicológicos y sociales (Chanlat, 1993). El desarrollo de la capacidad de enseñar y aprender es un marco en la comprensión del desarrollo humano. Programados para aprender, no podemos aprender a reproducir mecánicamente textos, tablas de química, ideologías.

La película “2001: Una Odisea en el espacio” (Kubrick, 1968) muestra en la primera escena la evolución humana como una secuencia de desarrollos tecnológicos; la portada de la revista *The Economist* sugiere que el resultado de la evolución del hombre es la mujer. Nuestra intervención en la naturaleza, uno de los principales retos de la inquietud humana, no tiene fin. Desde hace más de dos millones de años interrelacionamos el determinismo genético con una reflexión-acción en el mundo y con el mundo. Aprendemos a aprender. Creamos la más impresionante estrategia de supervivencia: la transformación continua y permanente. Desarrollamos la “tecnología” y la continuaremos desarrollando, tanto en la Tierra como en Marte, en la Estación Internacional Aeroespacial o en un pequeño poblado en algún lugar del mundo.

Tecnología: esta forma tan intensamente humana de intervenir en el mundo, este recurso tan amplio y ampliado por nuestra especie es una forma de extensión de nuestro cuerpo y de nuestras potencialidades.

Para Bautista (2001: 183), en un momento dado la tecnología puede “tanto frenar y reducir como ampliar y acelerar las desigualdades existentes. Todo depende del modelo de desarrollo tecnológico seguido en una sociedad; es decir, básicamente está en función de quiénes y cómo se decide qué productos tecnológicos hay que construir”. Paulo Freire (1991) afirmaba que en su experiencia delante de la secretaria de educación del ayuntamiento de São Paulo el uso de los ordenadores podría expandir la capacidad crítica y creativa de los chicos, dependiendo de quién lo usa, a favor de qué y de quién y para qué.

La mujer y el hombre aprendieron a aprender. Superamos el determinismo genético. ¡Felicidades! Pero sólo aprender no sería y no es suficiente. También aprendemos a enseñar: enseñar al otro compañero y también a los más jóvenes. El compañero anduvo con nosotros durante la caza; experimentó la situación; sufrió o sonrió; y siempre estaba allí, más cerca. Enseñar a los más jóvenes es aún más complejo. Aprendemos a enseñarlos y aprendemos con ellos también. Nuestra historia protagonizó, poco a poco, el distanciamiento de la dependencia de la genética. Tuvimos que desarrollar la capacidad de enseñar: una enseñanza de supervivencia aprendida en el mundo y con el mundo. Hoy los niños no aprenden necesariamente con sus padres o en su comunidad. Al revés, en el caso de los inmigrantes, son los niños los que enseñan a los padres el nuevo idioma, como también el uso de muchos de los aparatos tecnológicos.

El desarrollo mental y, específicamente, enseñar y aprender, aprender y enseñar, se hizo el principal diferencial de nuestra especie, y que nítidamente nos separa de las otras. El libre pensamiento tiene relación con el actuar, y el actuar debe ser coherente con el pensar.

Desarrollamos mecanismos de aprendizaje. No es sólo un aspecto de transmisión de la cultura, sino una sistemática mucho más próxima de un proceso permanente de aprendizaje.

Somos seres de descubrimientos. Redescubrimos nuestra cultura. Creamos y volvemos a crear. Nuestra acción cultural fundamental es la cultura del aprender y enseñar. Si no existiera el proceso de aprender y enseñar con el mundo y de esta forma crear, de nada valdría el esfuerzo del descubrimiento. El proceso educativo es un acto esencialmente social, relacionado con el mundo y en constante evolución. El ser humano es el animal que sabe que sabe viviendo no sólo en el momento presente pero en la historia

Lo “nuevo” (el descubrimiento, la transformación) interfiere y eventualmente contradice una sociedad fuertemente enraizada por trazos culturales. Nuestra especie descubrió un proceso de aprender y enseñar que se contrapone y sobrepone a las culturas determinantes. El pensar con el otro y con el medio es una de las posibles consecuencias de esto. Un proceso permanente de evolución superó la dominación genética de determinismo en la vida y en el mundo. La programación y la característica de un ser acabado se traspasó en la especie humana.

**Somos una especie inesperada en la naturaleza**, porque quebramos su magia, su lógica, su determinación. Reflexionamos sobre la vida y la muerte, y recogemos la transformación. Juguetemos con los animales y con el planeta de la misma forma que la naturaleza juguetea con nosotros: sabemos hacer que los animales nazcan, sabemos hacer que los animales mueran y sabemos por qué ocurre. De momento no sabemos darles “vida”. Jugamos con los vegetales y con animales. Influidos en la constitución de su mundo. Sabemos que sabemos pero al mismo tiempo yo no puedo ser humano si el otro también no sea.

Es esa comprensión del mundo la que necesitamos como especie humana. Para entender el mundo, no podemos estar inmersos en él. Tenemos que estar fuera de él. Este “estar fuera del mundo” exige una continua superación del

saber, una democracia en las relaciones, y un estado permanente de liberación humana. “Hemos visto que una democracia no se erige como un edificio, piedra por piedra. Sería fácil, apacible, a la vez conservador y suavemente progresista. No, una cultura democrática consiste más bien en una corrección permanente y en el riesgo, ya que es arte del diálogo o dialéctica: búsqueda sistemática de la crítica de las opiniones” (Meyer-Bisch, 1995: 32).

La especie humana se transforma y transforma el mundo. Esta doble transformación exige reflexión-acción. Marx demostró la tarea de la conciencia cuando comparó el trabajo de una abeja con el de un obrero. Mediante las dificultades de la caza, del cambio climático, del arreglo social, nuestra especie entendió su época, cambió el mundo y se cambió también. Somos parte genética, pero somos también parte mundo (social, psicológica y pedagógicamente) y una parte que es sólo nuestra, individual y personal.

Y el mundo experimentó otro cambio más con el desarrollo de la agricultura. La agricultura originó dos fenómenos: la fijación del hombre y el excedente de producción. Luego los artesanos pobres y campesinos perdieron sus medios de producción. Bienvenido al “poder social centrado en los dueños de capital y sus gerentes”. El poder social asignado al rey (por voluntad divina), al cura (por voluntad divina) y a la clase burguesa (por “competencia”). Las estructuras y las sistemáticas sociales desarrolladas en aquella época son, básicamente las que usamos hasta hoy. Evidentemente hoy nuestras estructuras sociales son mucho más complejas, subdivididas, interrelacionadas, dinamizadas, pero esencialmente conservan su fórmula biopsicosocial. La consolidación de los Estados y las grandes compañías capitalistas son reflejo de estos nuevos poderes: burguesía, clase política, medios de comunicación. La democracia social y la prosperidad capitalista son las ilusiones que estos centros de poder utilizan para mantener el poder.

En este desarrollo, los opresores son los que crean para sí mismos las condiciones más favorables de vida y poder social. Pero no son opresores a causa de eso. Se hicieron opresores en la medida que infringieron o infringen, social y culturalmente, violencia sobre otros seres humanos. Esta violencia es,



en especial, la de no permitir que el otro sea él mismo y por eso “oprimido”. Los opresores por su parte, creen que actuando así defienden su libertad. Porque, durante el proceso histórico, confundieron “libertad de ser” con “libertad de oprimir”. Para los opresores, la verdadera libertad es la libertad de oprimir. Esta es la concepción de libertad creada por el sistema de excedentes y por las estructuras socio-económicas. Al surgir el opresor, surge el oprimido. El oprimido no puede surgir primero porque es resultado de una opresión y no su causa teniendo la fuerza del cambio y de la posibilidad de la superación (Freire, 1987 y 1992a).

Los opresores no nacieron opresores, se hicieron opresores en el proceso histórico de relación hombre-mundo (Freire, 1992b).

Los opresores elaboraron otro sistema socio-económico-cultural: un sistema que pasó a existir con los excedentes de producción y posesión de territorios constituyéndose con la opresión de los otros seres humanos. Los opresores crearon e impusieron una orden social a los demás. Las diversas ilusiones como fantasías creadas y vendidas a lo largo de nuestra historia son las mayores vedettes de nuestros tiempos. Las fantasías especialmente relacionadas con el poder económico, el confort material justificado por una cotidianidad de poco esfuerzo y mucho placer.

Estas ilusiones ideadas para poder oprimir son contextualizadas a partir de la representación mental. Para Aguiar (2000) tres componentes forman las representaciones mentales de los individuos: paradigma, contexto, intención.

El paradigma, según Kuhn (1994) es un modelo de pensamiento propio de cada época y producido por la experiencia del mundo y el lenguaje, que se sobrepone a otros modelos de pensamiento y de ver el mundo. Los paradigmas “son creencias y conocimientos que conducen nuestro pensamiento, sin que sepamos que lo hacen (...) en determinados periodos de la historia (...) cada momento histórico produce determinada representación mental, que quiere decir, una visión general del mundo que orienta todos los pensamientos y los discursos de determinada época” (Aguiar, 2000: 40).

Para Aguiar (2000) el contexto son las condiciones económicas, sociales, políticas y culturales en las cuáles el individuo está insertado, así como, sus conocimientos y experiencias. La intención (nivel de aspiración y objetivos) establece la conexión del individuo a la realidad en función del proyecto que él tiene.

La dominación en sí no está en el hecho de las diferencias culturales o en quién tiene más o menos riqueza. La dominación es un conjunto político-económico-social esencialmente centrado en la cultura a través de la educación. No se permite que “la cultura se mueva” entre el presente y el pasado a fin de diagnosticar grados de opresión y de justicia. Y cuando el conjunto de los individuos identifica tal injusticia, la dominación la deja en compartimentos cerrados: primero con el intento de que la reflexión sobre tal injusticia no tenga resultados de cambio en las relaciones pre-establecidas; luego, cuando por la fuerza social eso ya no es posible, la dominación intenta dejar que las injusticias sean reparadas con la mayor lentitud y con el menor daño posible a los que hasta entonces fueron “beneficiados”.

El proceso de dominación se centra en “dominar las representaciones mentales” de otros grupos humanos a fin de hacer valer “determinadas ilusiones permisivas como posibilidades socio-legales”, así como vender la idea de que un conjunto de acciones opresoras es en verdad un conjunto necesario de arreglos duros y necesarios para el desarrollo económico y social. Tornándonos esclavos de nosotros mismos: legalmente constituido, socialmente aceptado, económicamente rentable; consolidado a través de una lectura lineal de la historia y de una reproducción mecanicista del aprendizaje. La violencia más sutil y más cruel que la actual sociedad viene sosteniendo.

Siguiendo el planteamiento histórico, los opresores constituyeron una sociedad de marginados (oprimidos) que es necesaria para su “libertad”. Montaron feudos; después ciudades; invadieron continentes; esclavizaron a otros humanos; absorbieron lo que de mejor teníamos: aprender y enseñar con el mundo y socialmente. El principal ejemplo de esta absorción es el dominio de

tecnología por parte de los opresores. Tecnología entendida como toda la acción transformadora que el hombre ejerce en la naturaleza. El problema es que se constituyen los oprimidos que son esclavos de la tecnología. ¿No era la tecnología el diferencial de la especie? Sí y continúa siéndolo. Pero en nuestro proceso histórico, los opresores utilizan la tecnología para dominar y oprimir, y no como resultado de una reflexión acción estratégica de liberación.

## 2.1. TAREAS DE LA EDUCACIÓN

El reto educativo está en intervenir y transformar el medio sociocultural mejorando las oportunidades de vida y de trabajo posible esencialmente en la participación de la vida pública. La educación no es la salvadora para todos los problemas socio-económicos. Pero tampoco está escayolada - estancada aguardando pasivamente las transformaciones infraestructurales. La educación no está ni para el optimismo de uno y ni para el pesimismo del otro. En la educación reside el poder de transformar el “ser menos” en “ser más” a través de una pedagogía liberadora.

Una percepción muy optimista sobre la tarea de la educación no puede desviar la atención de su verdadero alcance y potencial. Pero tampoco se debe aceptar una educación paralizada frente a las horcas del pesimismo. La mejor “afirmación para definir el alcance de la práctica educativa frente a los límites a que se somete es la siguiente: no pudiendo todo, la práctica educativa puede alguna cosa” (Freire, 1992b: 96).

La corriente pesimista (y opresora) de la educación entiende la Historia como determinada y determinante. El futuro es correcto y definitivo: los ricos continuarán ricos, los pobres, pobres. La educación nada puede hacer para alterar el rumbo de la historia. Este pensamiento lineal sobre la comprensión de la historia debe ser superado. “Precisamente porque la educación no es la palanca para la transformación de la sociedad, hay el peligro de la

desesperación y del escepticismo, si limitamos nuestra lucha a la clase” (Freire, 1986: 157).

La historia debe ser entendida como posibilidad, percibiendo de forma “dialéctica las relaciones entre conciencia y mundo” (Freire, 1992b: 97). Para Freire, este pensamiento niega el pre-determinismo de la historia, pero reconoce sus factores condicionantes. Rechazar la historia como algo dado es reconocer la importancia “de la decisión como acto que implica ruptura, la importancia de la conciencia y de la subjetividad, de la intervención crítica de los seres humanos en la reconstrucción del mundo” (1992b: 97).

Al entender la historia como posibilidad se reconoce el papel de la conciencia construyéndose en la *praxis*. “Reconozco mi propio yo y mi inteligencia como parte del proceso. Reconozco mi cuerpo como `cuerpo consciente” (Freire, 1992b: 97). Así me muevo conscientemente en el proceso. No me quedo inmovilizado, parado, estático mediante los hechos. Reconozco “mi individualidad que ni se diluye, ni se amorfa, en lo social ni tampoco crece y sale fuera de él. Reconozco finalmente, el papel de la educación y sus límites” (Freire, 1992b: 97).

Envueltos por la visión mecanicista de la historia, los educadores con prácticas autoritarias no percibieron que, precisamente, por ser “programados para aprender”, la reproducción educativa no es aceptable. A su vez, los educadores progresistas tienen la tarea de contradecir esta situación: “Si la reproducción de la ideología dominante implica, fundamentalmente, la ocultación de verdades, la distorsión de la razón de ser de los hechos que, explicados, revelados o desvelados trabajarían contra los intereses dominantes, la tarea de las educadoras y de los educadores progresistas es desvelar verdades, jamás mentir” (Freire, 1992b: 98).

Las características de este desvelar la verdad se comprenden a través de la práctica educativa progresista. Para Freire (1992b: 100-102), la educación progresista:

- a) Es democrática, porque jamás separa la enseñanza de la realidad.
- b) Supera los prejuicios de raza, clase, sexo, fijando la democracia.
- c) Estimula la presencia de clases sociales populares en la superación de las injusticias sociales.
- d) Respeta al educando en la medida que reconoce y considera su experiencia de vida en y con el proceso educativo.
- e) Se desarrolla constantemente, porque el educador y la educadora progresista se esfuerzan en mejorar la calidad de su docencia con la crítica constante de su trabajo y formación permanente, ignorando los manuales y guías estadísticos y cuantitativos redactados por las élites burocráticas.
- f) Mejora los índices de aprobación a partir de la intensificación del trabajo docente, rechazando el asistencialismo.
- g) Acepta y promueve la presencia de los padres y de la comunidad en la escuela. Se aproxima a estos movimientos para aprender y enseñar.
- h) Percibe la escuela como un centro abierto y no cerrado, interaccionando con las estructuras sociales existentes y creando alternativas para ellas, desarrollando otras estructuras sociales, reflejando su papel con el mundo y transformándolo con la escuela, en el momento que se estudia en ella y no fuera de ella.
- i) No se contenta con la solución de los conflictos educadores-educandos. Busca superar la naturaleza de la explotación capitalista.
- j) Es participativo, porque la escuela y las prácticas educativas no pueden ignorar lo que pasa en las calles. “Los conflictos sociales, el juego de intereses, las contradicciones que se dan en el cuerpo de la sociedad, se reflejan necesariamente en el espacio de las escuelas” (Freire, 1992b: 102).

La estrategia de la educación autoritaria es un aprendizaje basado en la transmisión de información que evoca la pasividad ante el mundo. Esta estrategia educativa alcanza resultados incluso en un mundo tan injusto, o sea, la tarea educativa es fundamental sea cual sea la estrategia educativa practicada.

Freire plantea la opción entre comprometerse con la violencia social o con la esperanza. Como es posible enseñar cualquier cosa indiferente “al cuadro de

miseria y de aflicción al que se halla sometida la mayoría de nuestra población” (Freire, 1992b: 103). Freire se refiere a la situación político-económica brasileña, pero podríamos extender este pensamiento a toda profesora o profesor progresista de cualquier parte del mundo, delante de la situación de pobreza global y local incluso en las regiones más ricas en que se practica una violencia velada.

Para Freire, los movimientos políticos de las izquierdas elitistas o de las derechas dominantes rechazan la participación de las clases populares. Pero, la derecha cree que las masas populares son capaces de cambiar de una calidad menos crítica del mundo a una más crítica. Por eso, la derecha utiliza como uno de sus recursos de persuasión y de mantenimiento de su situación socio-económica la educación autoritaria. Por creer en la posibilidad de cambio, la derecha reprime mucho más. Es mucho más severa y cuidadosa con la educación y su poder de transformación. Consciente de la posibilidad de cambio, la derecha está siempre vigilante y se renueva para mantenerse.

Aún según Freire, cierta izquierda, disminuye el papel de la educación crítica. Piensa y actúa al contrario de la derecha. Apuesta más por la idea de que ciertos líderes de izquierda consiguieron superar la dicotomía entre libertad y opresión y por eso se encuentran “vacunados” contra los mecanismos de dominación. Se consideran (erróneamente) en situación desarrollada para discutir y superar los condicionamientos ideológicos. Lo que revela su “descrédito en la capacidad popular de conocer la razón de ser de los hechos. Cree, al contrario, en el poder de la propaganda ideológica, en la fuerza de los *slogans*” (1992b: 103).

Las clases populares no son llamadas al diálogo y sí a los comunicados *sloganizados* por la izquierda elitista. Basta seguir las palabras de orden. Izquierda elitista o derecha dominante no perciben la necesidad de superar esta dicotomía. Apuestan en la técnica estudiada y en la ciencia competente para determinar el ser de la clase popular y su quehacer. Freire critica fuertemente esta situación que sólo considera la técnica y la ciencia: “En la arrogancia de su autoritarismo, en la ceguera de su cientificismo o en la

insensibilidad de su sectarismo, no perciben que nadie nace hecho, que nadie nace marcado para ser esto o aquello. Nuestra inteligencia se inventa y se promueve en el ejercicio social de nuestro cuerpo consciente” (1992b: 104).

Las tareas y los límites de la izquierda o de la derecha no están necesariamente en las necesidades, sino en las prioridades de estas necesidades. La educación es una tarea necesaria para ambas clases, porque la autonomía es una necesidad de todos. La pedagogía de Freire no es sólo para los pobres; todos deben estar comprometidos en la transformación del mundo. Pero la prioridad de inversiones en colegios públicos para la derecha dominante es menor en la medida en que tiene otras alternativas para la educación de sus hijos. La clase popular no tiene otra alternativa. Sus hijos necesitan, urgentemente, de escuelas (Anexo documentos). Como la democracia posibilita el cambio de poder, la izquierda consecuentemente tendrá que saber decidir no sólo las prioridades, sino la negociación de ellas en un medio económico dominante (Freire, 1992b: 105-108).

La historia y el medio establecen necesidades, establecen prioridades. En la historia, “se hace lo que se puede y no lo que me gustaría hacer. Y una de las grandes tareas políticas que ha de ser cumplida es la persecución constante de hacer posible mañana el imposible de hoy, únicamente cuando, al mismo tiempo, se hacen viables algunos imposibles de ahora” (Freire, 1992b: 108). La ética dominadora rechaza el sueño y la utopía, transformando lo soñado en vergüenza, con el objetivo de conformarse con el mundo: los seres uniformes son más fáciles de controlar.

Con los mecanismos de distorsión de la realidad, la élite dominadora sugiere un mundo indigesto. Se crean situaciones cotidianas de terror y miseria porque promueven como verdaderas e inmutables las situaciones históricas de sufrimiento y sumisión de las clases populares así como de las clases medias. Un ejemplo es que “en su vertiente ideológica, la globalización neoliberal también es presentada como el estadio ‘natural’, ‘inevitable’, y ‘espontáneo’ de la evolución de la humanidad, la nueva fase en la escalada evolutiva del progreso de la humanidad” (Jares, 2005: 29).

Una de estas falsas afirmaciones es atribuir solamente al científico el desvelamiento de la verdad, mientras que el artista creativo e imaginativo no desvela nada en su arte (Freire, 1992b: 116). Se clasifica la creatividad e imaginación del artista como si él pudiera expresarla sin la interferencia del medio o de su propia historia. El científico encierra el “misterio de la verdad”; el científico es considerado el gran “descubridor del laboratorio donde se encuentran las verdades”, como si él no necesitara de creatividad y de imaginación. Pero, como para el artista, la creatividad y la imaginación del científico no ocurren al azar. El artista, sin embargo, expresa la verdad sin el control de estructuras dominadoras, lo que difícilmente ocurre con los científicos. La película “El aceite de la vida” (Miller, 1992) hace una llamada de alerta a la estructura de las organizaciones civiles y al sistema científico. La película critica la estructura de la organización social y científica que puede cambiar su verdadero objetivo. Las prioridades personales, bien como el poder y el status social se sobreponen al diálogo democrático con la comunidad. En la película, la historia es entendida como establecida por parte de los directivos del movimiento civil; pero la misma historia es entendida como posibilidad para los protagonistas. La película muestra la complejidad de las estructuras socio-económicas, como por ejemplo el entorno de empresas privadas, los conflictos familiares, la importancia del papel de la mujer en la discusión de asuntos fundamentales en la sociedad, el repensar valores sociales.

Otra afirmación falsa es la necesidad de la educación como adiestramiento para la clase popular, como alternativa para su necesidad de supervivencia. Este adiestramiento sería obtenido con la “transmisión” de un conjunto de determinados conocimientos técnicos. Para Freire, esta condición “es mucho más que una postura políticamente conservadora, ésta es una posición epistemológicamente insostenible y que incluso hiere la naturaleza misma del ser humano, `programado para aprender`, algo más serio y profundo que adiestrarse” (Freire, 1992b: 109). “Reducir la intervención pedagógica al adiestramiento no tiene justificación. Ésto supone invariabilidad de las respuestas en el individuo, lo que sería útil en un medio físico y social inamovible” (García Fernández, 1999: 28). Para Bruner (1989) el hecho es que,



es muy difícil encontrar una instrucción que se dé fuera del contexto de la conducta a aprender, sostiene la importancia de la escuela que presenta la posibilidad de aprender y enseñar fuera de contexto.

El trabajo es la actividad noble de la mujer y del hombre. Lo que no se debe es hacer que la actividad de “trabajar” sea una acción social maléfica al desarrollo del ser humano. La realización social y personal florece través de la práctica (reflexión-acción) con la sociedad en la construcción de un mundo más justo y humano: “en cierto momento ya no se estudia para trabajar ni se trabaja para estudiar, se estudia al trabajar” (Freire, 1978: 25).

La relación entre el sistema educativo y la sociedad global es compleja. Además como estructura, la educación es una sub-estructura de un sistema político-educativo mayor que tiene otro vértice, la economía o el “imperialismo de lo económico” (Pimenta, 2004: 91). No es principal objetivo de la economía investigar cuestiones financieras. La economía trata de los deseos humanos y se dispone a satisfacer estos deseos (o crearlos) empezando por su propia sistemática: la racionalidad económica.

Medio e Historia interfieren en los límites y en las tareas de las prácticas educativas; modifican sus condiciones genuinas; alteran su influencia en la sociedad. Medio e Historia condicionan y se condicionan por la tarea de la educación; intentan determinar en la práctica educativa aberraciones pedagógicas que moralmente encuentran aceptación promovidas por las estructuras socio-económicas dominantes, como por ejemplo, el fracaso escolar, la reproducción del conocimiento, el discurso de una educación sin política.

### **2.1.1. Educación bancaria, educación problematizadora**

En el intento de desarrollar un sistema educativo de alfabetización Freire (1970b) había pensado inicialmente en un proceso educativo que partía de representaciones sin apelar a la criticidad del educando-educador, que sería hecho en un según momento. Pero esta estrategia fue cambiada. Es que en este primer intento invadió a Maria, la mujer que trabaja en su casa para participar: proyectaba el imagen de un niño y abajo la palabra niño. En la dispositiva siguiente el imagen era la misma pero la palabra no estaba escrita de forma completa, y así sucesivamente. La mujer conseguía, prontamente, identificar cuál era la parte de la palabra que fue omitida a cada dispositiva. Y en 15 minutos dijo que estaba cansada. La inquietud de Freire era que Maria era capaz de pasar horas trabajando, pero con 10 o 15 minutos de un ejercicio intelectual se había cansado. A partir de ahí, cambió su estrategia, y optó por priorizar la criticidad luego en el primer contacto del educando-educador con la intervención didáctica. “Descubrí que el camino en la verdad debería ser el apelo a la intencionalidad de la conciencia, qué decir, a la capacidad de reflexión de la conciencia, a la dimensión activa de la conciencia, y no la otra vía en que había pensado” (Freire, 1970b: 28).

El problema de Freire era la alfabetización crítica problematizadora de adultos en un corto espacio de tiempo. El reto era que la educación se transformó en un eterno narrar. La narración como estrategia pedagógica tiene como esencia el hablar absoluto y verdadero del educador (ponente) dirigida al educando (mero oyente). Esta narración presenta dos características: habla de la realidad como algo inmóvil, compartimentado; narración sobre asuntos que no tienen ninguna relación con la realidad de los alumnos.

Las palabras se refieren a una realidad parcial y se presentan vacías de significación, alienadas y alienantes. En este contexto, la narrativa valora “la sonoridad de las palabras y no su fuerza transformadora” (Freire, 1987: 57). Freire denominó a este modelo educativo “educación bancaria”. “Bancaria”

porque el profesor en su docencia debe “llenar”, “depositar” en los alumnos con informaciones, datos, actividades, pruebas. No hay una valoración de la reflexión-acción, de un pensar transformador. Y el alumno, en su “alumnencia” (¿o inocencia?) debe dócilmente dejarse llenar. La educación bancaria es en el fondo lo que Sartre llamó una educación de concepción alimenticia del saber: un tratamiento de engorde. Rousseau en 1761, y Kant en 1803, también criticaron la educación “bancaria”. El “verdadero estudio es el de la condición humana” (Rousseau, 1761: 45). Cómo es posible la libertad por la coacción (Kant, 1803). “Al hombre se le puede adiestrar, amaestrar, instruir mecánicamente o realmente ilustrarle. Se adiestra a los caballos, a los perros, y también se puede adiestrar a los hombres. Sin embargo, no basta con el adiestramiento; lo que importa, sobre todo, es que el niño aprenda a pensar. Que obre por principios, de los cuales se origina toda acción. Se ve, pues, lo mucho que se necesita hacer en una verdadera educación” (Kant, 1803: 39).

La educación bancaria es un acto de transferir y transmitir valores e información. Esta transferencia se fundamenta en el juicio de aquellos que saben y aquellos que no saben. De esta forma, los profesores serán siempre los que saben y los educandos, los que no saben. La inflexibilidad de esta relación niega la educación como proceso de desarrollo para ambos. Y, como si eso no bastara, el modelo de educación bancaria va a la búsqueda de hacer lo imposible: transferir conocimiento.

Como alternativa a la educación bancaria, Freire postula la “Educación Problematicadora”. La educación problematizadora consiste inicialmente en un acto conciliador: transforma la contradicción entre educador y educando en una relación que posibilite que ambos sean educadores y educandos. La educación bancaria, por su parte, refuerza esta contradicción; jamás ha posibilitado la superación de la contradicción, alimenta y sostiene la no conciliación. En la conciliación, el educador es un compañero del educando. Freire denomina al docente educador-educando y al alumno educando-educador. Para él no es posible ser sólo educador o sólo educando porque estamos todas y todos en un permanente proceso de aprendizaje.

El educador humanista se identifica inteligentemente con los educandos y recoge la humanización de ambos. Se trata, para el educador humanista “del pensar auténtico y no en el sentido de la donación, sino de la entrega del saber. Su acción debe estar infundida de la profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador” (Freire, 1987: 62). Esta acción creadora del ser humano es desarrollada también durante el proceso educativo. El proceso educativo que valora la creatividad lleva a la mujer y al hombre a su libertad.

Freire acusa a la educación bancaria de estimular el continuo estado de sumisión. La educación bancaria anula el “ser” quitando su potencial de ser “más” y de pensar con el mundo. La educación bancaria no permite que el ser humano piense el mundo porque el “orden opresor” (1987: 75) y “su ideología” (1985: 37) no soportarían las permanentes críticas de los oprimidos.

Para García Fernández (1999) el modelo transmisor de conocimiento conceptualiza que los niños no tienen ningún conocimiento y así no acepta las diferencias individuales “sobre todo, las demasiado evidentes: ciegos, sordos, deficientes mentales, etc. Hemos de oponer otro modelo escolar. En él se parte del hecho de la diversidad y de la concepción del niño como un ser que sabe cosas, en las que el papel del maestro (...) (es) garantizar que cada niño avance en su conocimiento con la contribución de todos los demás” (García Fernández, 1999: 29). Continúa afirmando que “la educación del niño que presenta deficiencias o problemas de desarrollo no se diferencia sustancialmente de la de cualquier otro. Lo que diversifica el programa educativo son las estrategias de intervención didáctica para conseguir unos objetivos determinados por sus necesidades educativas” (García Fernández, 1999: 60).

Al confrontar los modelos de educación bancaria y problematizadora, Freire busca, primero, demostrar el potencial de la educación. En el caso de la educación bancaria, la potencialidad de la educación es usada para formar un ser limitado, porque no permite al educando el descubrimiento de una mirada crítica y consciente del mundo. El educando se hace un sencillo repetidor de las ideologías dominantes. Se quedará preso en su propia condición que le fue

enseñada de no idealizar un mundo nuevo, crear una sociedad más justa, recoger su propia historia. La educación bancaria no supera la contradicción entre educador y educando, al contrario los distancia. La educación bancaria caracteriza un educador solamente como educador (como si pudiera ser así sin ser también educando); y hace del educando siempre educando (cómo si pudiera educarse sin ser al mismo tiempo educador).

Las contradicciones de la educación bancaria son:

- a) el educador es el que educa; los educandos, los que son educados;
- b) el educador es el que sabe; los educandos, los que no saben;
- c) el educador es el que piensa; los educandos, los pensados;
- d) el educador es el que dice la palabra; los educandos, lo que escuchan;
- e) el educador es el que disciplina; los educandos, los disciplinados;
- f) el educador es el que opta y prescribe su opción; los educandos, los que siguen la prescripción;
- g) el educador es el que actúa; los educandos, los que tienen la ilusión de que actúan;
- h) el educador escoge el contenido programático; los educandos, jamás oídos en esta elección, se acomodan a él;
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, que opone antagónicamente a la libertad de los educandos; estos deben adaptarse a las determinaciones de aquel;
- j) El educador, finalmente, es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos." (Freire, 1987: 59).

En el proceso educativo bancario, el ser estudiante significa ser objeto de archivo de los depósitos hechos diariamente por el profesorado tradicional. Aprenden a ser seres de adaptación. Asumen el papel de espectadores del espectáculo del aprendizaje y no de autores participativos. Eso no resulta en el desarrollo de la conciencia crítica preocupada en transformar el mundo. Como la transformación del mundo no interesa a los opresores, la educación bancaria resulta eficaz para ellos.

La realidad del mundo es el medio condicional en las relaciones sociales: **“Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo”** (Freire 1987: 68) (subrayado nuestro). Esta idea freireana, para Monclús (1988: 52), presenta “por un lado, un método que sea activo, dialogal, crítico y de espíritu crítico; en segundo lugar, modificando el programa educacional; en tercer lugar, usando técnicas tales como la reducción y la codificación. Evidentemente todo ello sólo podía lograrse con un método activo, dialogal y participante”.

El mundo que ahora construimos y está en construcción problematiza y amplifica los retos de la educación. La influencia de las estructuras socio-económicas es evidente en el proceso educativo. Eso refuerza la idea que el proceso de aprendizaje sin una acción crítica no es un proceso transformador. La reflexión y la criticidad sólo ocurren cuando los hombres se educan entre sí, mediatizados por el mundo. Las estructuras micro o macro son propulsoras. Ellas determinan las condiciones de vida, de justicia y de paz.

La educación bancaria “pretende mantener la inmersión”; la educación problematizadora “recoge la emersión de las conciencias, de que resulte su inserción crítica en la realidad” (Freire, 1987: 70). Una educación que objetive una formación crítica y transformadora es posible porque “el hombre (...) consciente de su inconclusión [está en] un permanente movimiento de búsqueda del ser más” (Freire, 1987: 72). Esta búsqueda comienza en la relación del hombre al mundo “como no hay hombres sin mundo, sin realidad, el movimiento parte de las relaciones hombres-mundo. De ahí que este punto de partida esté siempre en los hombres en su aquí y en su ahora que constituyen la situación en que se encuentran ora inmersos, ora emersos, ora insertados” (Freire 1987: 74). Lo importante, decía Freire, es leer la historia que se hace y no leer la historia que cuentan. Esta es la disposición freireana de leer el mundo distintamente pero críticamente a partir de la mirada del oprimido hacia la liberación (Freire, 1998).

Gadotti (1998) busca alternativas para superar los conflictos estructurales y culturales de una pedagogía tradicional por una problematizadora, como por

ejemplo, sustituir el modelo pedagógico que atiende a cada clase social por otro modelo que sea más universal en la perspectiva humanista que necesariamente debería incluir a la clase dominante. Esta praxis es fundamental, para Gadotti (2005), hay cuatro aspectos importantes del planeamiento freireano: el énfasis en las condiciones de conocimiento y en la idea de leer el mundo para poder transformarlo; la concepción de la educación como un acto dialógico; el acercamiento de la ciencia a las necesidades populares, la relación de la educación con la democracia participativa al planeamiento comunitario.

Sánchez Delgado (2005a) sintetiza así las diferencias entre la educación bancaria y problematizadora:

## 2 Educación bancaria y problematizadora

Bancaria	Problematizadora
Verbalismo, sonoridad de la palabra.	Fuerza transformadora de la palabra.
Actos de memorización mecánica y repetición.	Conocer como proceso y poder creador.
Los educados son recipientes que deben ser 'llenados'. Deben ser receptores dóciles.	Los educandos son seres conscientes que realizan procesos cognoscentes. Deben ser investigadores críticos.
Educación es depositar, hacer comunicados.	Educación es comunicarse, relación dialógica.
Educador es antinomia de educando.	Supera la contradicción educador-educando.
Fomenta la necrofilia.	Fomenta la biofilia.
Pretende mantener la inmersión, es anestésica.	Busca la emersión, es permanente desvelamiento de la realidad.
Mitifica, oculta parte de la realidad.	Desmitifica, desvela la realidad.
Se refiere al hombre abstracto, a histórico.	Parte de la historicidad de los hombres, como seres conscientes de su in conclusión.
Enfatiza la manutención, se hace	Refuerza el cambio, se hace

fijación reaccionaria.	futuridad revolucionaria.
Enfatiza la percepción fatalista de la situación.	Propone la situación como problema.
Aislamiento, individualismo.	Comunicación, solidaridad.
Sirve a la dominación, al sometimiento.	Sirve a la liberación, a la emancipación.

Fuente: Sánchez Delgado (2005a: 26).

Freire fue criticado por la limitación de su experiencia en el tercer mundo, por la imprecisa definición de opresor u oprimido (ya discutido en el primer capítulo de este trabajo), por ser marxista y católico (ya discutido en el primer capítulo de este trabajo), por tener lenguaje machista, pensamiento dialéctico y método utópico, que fueron analizadas incluso por el propio Freire. Algunas críticas él las reconocía y cambiaba, otras las debatía con vehemencia y los debates sobre su obra continúan (Freire, 1973; Freire, 1975; Shor y Freire, 1986; Monclús, 1988; Freire, 1992; Cortesão, 2001; Macedo y otros, 2001; Gadotti, 2005; Monclús, 2005a; Schmied-Kowarzik, 1983; Weinberg y Pereira, 2008).

En cuanto al lenguaje machista (por utilizar el término “hombre” para referirse al conjunto hombre/mujer no usando ni el artículo femenino, ni la palabra “mujer” en la redacción), Freire asume el error y cambia.

Después de la obra *Pedagogía del oprimido*, Freire pasa a usar siempre el femenino y el masculino. Y esta forma de expresar “ellas y ellos” de Freire juntamente con la misma propuesta en otras partes del mundo fue “globalizándose”. Para enviar un currículo se sugería utilizar la expresión “Estimado(a) Señor(a)” ya que era creciente el número de mujeres en estos departamentos. Pero no era éste el “porqué” que justifica el acto. No era porque había más mujeres que hombres en determinados departamentos de empresas y mucho menos porque así podría favorecer positivamente el análisis de tu currículo. Hacer la referencia al femenino es un acto de reconocimiento hacia al conjunto de personas en la sociedad y su respectivo papel igualitario en el tratamiento de las tareas. Aunque en los pronunciamientos oficiales y protocolos la regla es que se empieza agradeciendo a los presentes con el



“señoras y señores” es sin duda una formalidad que no incluye el aspecto de respeto e integridad que Freire empezó a defender. Y por eso mismo no hubo en la expresión popular recogida de tales protocolos. La insistencia en el uso del “género” y la importancia de la palabra y comunicación fueron las llaves para el cambio de la letra. Con Internet el uso del “@” pasó a ser usado para designar ambos sexos como por ejemplo “chic@s”.

Freire agradece las críticas de las americanas feministas y se autocritica ¿Por qué las mujeres tienen que identificarse con el uso del masculino mientras los hombres no se identifican con el uso del femenino? En defensa de su argumentación, Freire, también sostiene a los editores que el uso del femenino y masculino es fundamental. No es sólo un juego o una pérdida de espacio en la línea.

Otra contribución fundamental en la cuestión de género es al trato que Freire daba a su mujer en las conferencias. Una relación de respeto y convivencia que se refleja en el cuestionamiento de los seres vivientes, especialmente las mujeres, que exigían de sus parejas igual tratamiento.

Freire (1975) hace su autocritica y discute su equivoco en no considerar en un primer momento de su obra la dialéctica entre el conocimiento de la realidad y la transformación de la realidad. Entonces es que parecía que descubrir la realidad era el equivalente a transformarla. Y eso no es así. Así que en la obra *Pedagogía del Oprimido* y en la *Acción Cultural para la Libertad* el concepto defendido de concientización ya considera la dialéctica entre conocer y transformar la realidad. Aunque el propio Freire sostiene que son los textos que siguen a estos que la dinámica de este equivoco son más precisas, con un rasgo distinto en que se encuentra, por ejemplo en la obra *Educación como Práctica de la Libertad*.

La crítica de que el método de Freire sea utópico se ha ido perdiendo a lo largo del tiempo, dadas las experiencias y los reconocimientos de la teoría y de las prácticas de sus teorías. Las críticas de Weinberg y Pereira (2008) cuestionan que la enseñanza a partir de las ideas de Freire no parece acertada. El

propósito de la educación freireana no es una formación para la “revolución que cambia la clase privilegiada”. El propósito principal de la pedagogía de Freire es una educación transformadora consciente y social en que se valore la justicia. La justicia para todas y todos. En este ámbito los privilegiados tendrán que negociar sus privilegios. No exactamente o necesariamente los privilegios económicos en una revolución material en que se divide la riqueza personal, mas lo que se negocia con la educación consciente-crítica es el privilegio cultural que institucionaliza el derecho de oprimir y el privilegio político de gobierno.

El interés por la obra de Freire se resintió en el período en que volvió al Brasil. Hoy en día hay un interés creciente por sus ideas en todo el mundo. La reciente apertura de los Institutos Paulo Freire en Portugal y España son algunos ejemplos. La atracción por Freire está exactamente en que, a partir de la pluralidad de sus ideas, posibilita el diálogo dialéctico comprometido entre todos, y que al mismo tiempo mantienen la coherencia de su práctica y de su teoría. Las innumerables ediciones de distintos libros de Freire en distintas partes del mundo reflejan la consolidación de sus ideas. También es un reflejo, por un lado de la situación de opresión intensiva, por otro de las luchas para superar las violencias sufridas. El pluralismo de la obra de Freire permite circular en distintos medios ofreciendo posibilidades de reflexión y acción.

### **2.1.2. Educación como política y la política de la educación**

La educación es para Freire la llave maestra para la permanente liberación de la mujer y del hombre. Temas como democracia y ciudadanía son preocupaciones esenciales de la pedagogía freireana. Si Freire parte del presupuesto de que necesitamos liberarnos, significa que alguien está preso, o no libre. La propuesta de Freire es liberar a ambos: tanto los que se consideran en libertad como los que no están. Los que se consideran en libertad, según la propuesta freireana no están en libertad y sí en un ciclo constante de violencia social. Y por eso necesitan cambiar, necesitan descubrir un nuevo camino que

llevaría a otro modelo de libertad. Una libertad que no utilice la opresión, la violencia, la miseria del otro.

La pedagogía propuesta por Freire es para todas y todos. La pedagogía freireana es humanista, liberadora, política. La libertad es una conquista y no una dádiva.

La educación es fundamental en el proceso de liberación. La conciencia y el pensamiento crítico son las bases para el camino de la humanización de la mujer y del hombre. Mantenerse no consciente del mundo es peligroso. “No es la concienciación lo que puede llevar el pueblo al fanatismo destructivo. Por el contrario, la concienciación es lo que le permite insertarse en el proceso histórico como sujeto, evita el fanatismo y lo inscribe en la búsqueda de su afirmación” (Freire, 1987: 24). Al mismo tiempo Freire alerta de que la educación tiene límites; no podremos ser optimistas, pero tampoco quedarnos parados.

La liberación sólo es verdadera si el ser está en una búsqueda constante de concienciación con el otro y con el mundo. Una libertad que sofoca al otro es una falsa libertad. El cuestionamiento sobre la concienciación influye y es influido por la confusión entre libertad y *status quo*. La libertad se confunde con la continuidad del *status quo*. “Por esto, si la concienciación pone en discusión este *status quo*, amenaza, entonces, la libertad” (Freire, 1987: 24).

La libertad se confunde con una situación socio-económica privilegiada. Una alteración en la jerarquía social o en los beneficios económicos sugiere, engañosamente, la pérdida de la libertad. La libertad no significa un simple cambio de posición social; esto significa que la disputa de las estructuras socio-económicas tiene como objetivo una batalla de ganadores y perdedores. Los perdedores se quedarían sin la libertad.

La pedagogía de Freire tiene dos momentos distintos: el primer momento es el de la transformación, cuando los oprimidos descubren el mundo. En el segundo momento, la pedagogía deja de ser del oprimido, porque la realidad opresora

fue transformada, y pasa a ser la pedagogía “de los hombres en proceso de permanente liberación” (Freire, 1987: 41). Las ideas de Freire traspasaron la frontera y el espacio entre oprimidos y opresores. Sus concepciones son referencia mundial en la pedagogía y un marco histórico en el proceso educativo mundial.

El concepto de libertad proporciona contenido y forma al pensamiento pedagógico freireano. Su pedagogía superación, movimiento, cambio. El aprendizaje para esta libertad se da con el mundo transformándolo históricamente. Es así como nos caracterizamos como humanos de hecho. Humanos humanizados. La deshumanización es la distorsión del ser. Esta deshumanización es verificada tanto en opresores como en oprimidos. La deshumanización está en la pobreza material de uno, como también en la violencia del otro. Los dos se hacen inhumanos. La lucha de aquellos que se sienten menos que humanos ocurrirá tarde o temprano. El gran desafío es liberarse a sí mismo y al otro. La recuperación de su humanidad no tendrá valía en el caso de que se hagan opresores de los opresores. Esta situación mantiene estructuras socio-económicas sistematizadas en el marco de la reproducción de la represión.

### **2.1.3. Retos en la formación de la identidad: entre la integración social y la identidad personal**

La pedagogía de la identidad presenta dos puntos fundamentales:

- a) La construcción de la identidad a partir de un universo diversificado de otros grupos y culturas de forma que se constituya una identidad única aceptando la convivencia con los demás.
- b) La construcción de identidad a partir de la adaptación de un único modelo y excluyendo los demás.

El problema central es “¿En qué medida construyo autónomamente mi identidad?” (Nour: 2009, 193).

La identificación y elección de los distintos ámbitos sociales está centrado por la afectividad en la construcción de la identidad. La constitución de la identidad se da en los distintos ámbitos en que el ser se mueve, familia, trabajo, religión.... A partir de la relación afectiva de cada ámbito identifica relaciones sociales. Así que “rechazo ciertos trazos y absorbo otros, cambiándolos. En este proceso de identificación, por el cual estoy siempre en transformación, construyo una personalidad independiente y original, además, de todas las identidades con que me identifico, no me limito a ninguna de ellas” (Nour, 2009: 200). Estos “momentos” en que el individuo se va haciendo original, único, extraordinario, a la vez que se transforma. Así que no se fija sólo en una dimensión, ahogándose en su filosofía. Al mismo tiempo este ser exclusivo que se forma también se relaciona y se identifica con determinados grupos sociales.

La misma persona puede ser, sin ninguna contradicción, ciudadano estadounidense de origen caribeño con antepasados africanos, cristiano, liberal, mujer, vegetariano, corredor de fondo, historiador, maestro, novelista, feminista, heterosexual, creyente en los derechos de los gays y las lesbianas, amante del teatro, activo ambientalista, fanático del tenis, músico de jazz y alguien que está totalmente comprometido con la opinión de que hay seres inteligentes en el espacio exterior con los que es imperioso comunicarse (preferentemente en inglés). Cada una de estas colectividades, a las que esta persona pertenece en forma simultánea, le da una identidad particular. No se puede considerar que alguna de ellas sea la única identidad de la persona o su categoría singular de pertenencia. Dadas nuestras inevitables identidades plurales, tenemos que decidir acerca de la importancia relativa de nuestras diferentes asociaciones y filiaciones en cada contexto particular (Sen, 2007: 11).

Freire (2003) planteaba que sus características personales se fueron constituyendo a partir de los rasgos culturales del lugar de nacimiento y que como una espiral envolvía las distintas características culturales a su alrededor hasta hacerse “hombre del mundo” (Freire: 2003: 88).

Sen (2007) continúa su planeamiento reforzando la idea de que somos miembros y nos consideramos miembros de una variedad de grupos perteneciendo a todos ellos. “La ciudadanía, la residencia, el origen geográfico, el género, la clase, la política, la profesión, el empleo, los hábitos alimentarios, los intereses deportivos, el gusto musical, los compromisos sociales, entre otros aspectos de una persona, la hacen miembro de una variedad de grupos” (Sen, 2007: 27). Cada una de estas colectividades confiere a la persona una identidad particular. “Ninguna de ellas puede ser considerada la única identidad o categoría de pertenencia de la persona” (Sen, 2007: 27). La constitución de asociaciones se verifica desde la Antigüedad, en especial en el período clásico, con significativa intervención en la vida social (Costa, 2005).

Este modelo de reconocimiento y construcción de la identidad es según Freud (1969) lo mismo que ocurre en el ámbito de las masas. Para Freud las masas no oprimen a los individuos. Los individuos no se someten al deseo de las masas. Pueden así expresarse y constituir expresión única y significativa. Nour (2009) explica que “es porque Freud concibe una forma de socialización sostenida en el amor en cuanto identificación que él puede encontrar en la colectividad efectos positivos: sólo en sociedad se pueden predeterminar reglas éticas a los individuos, considera Freud, y una colectividad puede ser tomada por un entusiasmo responsable por las bellas conquistas de la humanidad” (Nour, 2009: 200-201). La capacidad de creación y expresión de las multitudes es original y genial como el idioma, el folclore, la expresión musical, el arte. Así que la crítica de Nour (2009) y Sen (2007), a los pensadores comunitaristas, es que parten del presupuesto equivocado que la identidad comunitaria es sólo una cuestión de autorrealización y no de elección. Esta precisa separación es observada, por ejemplo, en los movimientos de la sociedad civil que se tornarán también estructuras sociales como las Organizaciones no Gubernamentales que en general presentan resultados positivos y de libre elección de las masas.

En la constitución de la identidad del individuo hay dos fenómenos contradictorios: cuando las interacciones sociales son interiorizadas, se producen tanto la socialización como la individualización. Para Nour (2009)

esta interiorización resulta de una interacción que permite al individuo diferenciarse de su propio medio-ambiente, porque mejora las posibilidades del individuo de liberarse de objetos, personas de referencia e impulsos externos, creando un espacio consistente para que pueda expresar sus necesidades y establecer sus objetivos.

No siempre el proceso de interacción interiorización asume un carácter positivo. En la formación de la identidad, el individuo no se desarrolla solamente en la dirección de la autonomía y la integración, sino sobre todo a partir de la adaptación y exclusión de aquellos que no se adaptan. La sociabilidad y antisociabilidad coexisten, así que no se puede partir siempre del principio de la sociabilidad. Hay que superar la antisociabilidad constituyendo y consolidando la sociabilidad.

El problema es que no siempre la identificación se da a partir de distintos ámbitos sin fijarse en un determinado modelo, creando así un individuo único y al mismo tiempo colectivamente aceptado. En muchas ocasiones, la identificación ocurre fijándose en un mismo grupo y excluyendo los demás. Nour (2009) explica, a partir de las ideas de Freud, que la prioridad en someterse a los valores del grupo, negando la construcción autónoma de sí mismo, ocurre por el miedo de perder el amor de los cercanos que es peor que el castigo. “El sentimiento de culpa” viene por no atender a las reglas sociales. La “transformación” de éste “miedo” en “conciencia” hace que con sólo la “intención” de romper el acuerdo social, se provoque “sentimiento de culpa”. Este proceso de internalización puede ser tanto por normas sociales como por el autoritarismo del jefe que es tanto una autoridad divina como social.

El individuo podrá estrechar lazos con un grupo muy reducido o incluso con un único grupo de personas.

Así, el patriota se hace nacionalista, el unicultural se hace racista o sexista. Se hace porque rechaza todas las otras dimensiones, discriminándolas. Su mecanismo de convivencia es imponer la única dimensión por él defendida como verdad absoluta. Su personalidad queda comprometida, su identidad

personal fragilizada en que sólo tiene fuerza en el centro de la socialización que lo uniformiza. El modelo de vida elegido pasa a ser único, inamovible, simplista y determinante.

Los fallos en la pedagogía de la identidad, por su parte, generan individuos que discriminan porque están definidos, determinados y acabados en sólo una dimensión social, como, por ejemplo, la religión, la raza o la piel. Estos individuos no admiten la interrelación de otras dimensiones. Rechazan todas las otras dimensiones encuadrándolas en una única dimensión.

Rompe entonces con la espiral de la pedagogía de la identidad. Pasa a ser un ser cuya identidad se basa en el mantenimiento de una forma única de ser determinada por una única dimensión. No que sea un ser aislado. Pero es un ser que solo admite respetar y convivir bajo una única ordenación de valores. Pierden su individualidad y someten su identidad creadora y prometedora a una noción lineal y acabada de un modelo de mundo y de ser humano. No estando en proceso de transformación, pierde el sentido de su historicidad y la noción de tiempo y espacio. Ya no aprenden. Ya no desarrollan al otro y a sí mismos, se limitan a reproducir su única y cerrada dimensión social. La inserción socio-cultural deja de ser participativa en las relaciones horizontales y pasa a ser impositiva en una relación vertical.

Los discriminadores tienden a eliminar a los discriminados o a absorberlos. Pasan a eliminar las divergencias de los diferentes y de las diferencias porque entienden los conflictos como negativos jamás como positivos. Disuelven la creatividad individual y sus demostraciones colectivas. Amarran la curiosidad en una cultura única y en las supersticiones colectivas identificables e identificadas. Sin la creatividad, estancados en el mundo, con su identidad fragilizada, surge el estereotipo. Que es posible a partir del fallo de identidad: una relación social que es impersonal, sin movimiento, esencialmente colectiva y entendida en una concepción simplificadora del ser. Las relaciones en las estructuras socio-económicas ganan la connotación de la distorsión de la realidad del otro a partir de un revés en la constitución de la sociedad. De esta forma, la historia como posibilidad, la búsqueda permanente de la libertad, el



desarrollo personal y colectivo son negados. Se sobrepone una identidad colectiva, estereotipada: los discriminadores.

Los discriminadores niegan las relaciones interculturales. Su formación distorsionada no les permite convivir con las diferencias y los diferentes. La única forma de eliminar las relaciones interculturales es transformar a todas y a todos en una única identidad - sea la identidad de un ser consumista, o de un nacionalista -, se instala la violencia.

Negar al otro, y negarse a sí mismo, son formas de violencia, porque es violar el estado de ser y estar del individuo.

Negar al otro puede provocar una pérdida fundamental, para aquellos que creen en el cambio, porque al negar su estado de ser y estar, viola creando dificultad en las posibilidades de transformación del otro en la medida que no se permite el diálogo social. Así que, si se produce la imposición activa de una cultura sobre otra, hay también un intento por ingenuidad o por coraje de que la parte más injustamente tratada intenta un diálogo a fin de establecer un diálogo social. Para ello incorpora parte de la cultura del otro como forma de empezar tal diálogo.

Su identidad no es transformada, sino negociada. Pretende destruir la identidad del otro en pago de una identidad patológica colectivamente instalada. Su atractivo está en su apelación a la convivencia social y a la aceptación por un grupo de personas. Su fantasía está en la posibilidad de formar parte de un grupo que presenta una identidad colectiva fortalecida, pero una enorme fragilidad en su identificación personal de sí para consigo mismo y con el mundo de alrededor. La identidad colectiva patológica tiene en sus bases el actuar no reflexivo de sus representantes. No crean, solamente reproducen las recetas originales.

Para Sen (2007) no es por tradición por lo que se acepta de forma incondicional determinada identidad negando las otras. Puede ser por un “descubrimiento” viabilizado por una decisión no crítica.

Las identidades de muchas personas como indios, subcontinentales, asiáticos o miembros de la raza humana parecieron ceder – de modo bastante repentino – a la identificación sectaria con las comunidades hindú, musulmana o sij. La matanza posterior tuvo mucho que ver con el elemental comportamiento gregario que hacía “descubrir” a las personas sus identidades beligerantes recientemente detectadas, sin someter el proceso a un examen crítico. De repente, las mismas personas fueron distintas (Sen, 2007: 33).

De esta forma el grupo, a pesar de ser patológico, se muestra socialmente cohesionado, psicológicamente coherente y económicamente fortificado ya que practica lo que cree. Las estructuras y deseos sociales de interacción están en función de un determinismo que es también mítico. Las creencias de los pequeños grupos y manifestaciones de masas atienden al deseo de reconocimiento de una única identidad colectiva. La reproducción de actos rituales y continuos mensajes a favor de la estructura patológica es necesaria porque busca evitar la reflexión. Exactamente en esta dicotomía es donde se muestra frágil el individuo.

El individuo se queda cada vez más alejado de sí mismo, porque pasa a depender de la identificación social como espejo de su identificación personal.

Deja de ser él para ser el grupo. Deja de transformarse a sí mismo para reproducir el grupo. Este mecanismo de identidad crea líderes carismáticos o dictadores. Estas figuras son inaceptables y falsas. Sin embargo, el fallo de la pedagogía de la identidad hace posible esta comprensión del mundo y de las personas.

Los discriminadores se alimentan de la linealidad socio-cultural. Inmersos, están imposibilitados para establecer relaciones interculturales. Pero aun así, la división entre mujeres y hombres, entre discriminados y discriminadores no es la mejor alternativa en el proceso de la pedagogía de la identidad. La división hasta puede ser un dibujo teórico interesante, pero que no consigue

representar, en su totalidad, la patología social sobre la cual la pedagogía de la identidad debe intervenir. No hay solamente dos grupos de humanos: los discriminados y los discriminadores, sino que hay una compleja red de pensamiento y actuación en las varias dimensiones de estructuras humanas que interfieren y, algunas veces, imperan absolutas en las relaciones interculturales.

En el sermón titulado “¿Qué hubiera dicho Jesucristo?”, pronunciado en la semana santa de 1946 en Kaiserslautern, Alemania, por el pastor protestante Martín Niemöller (1892 - 1984), decía algo así:

Cuando los nazis vinieron a llevarse a los comunistas,  
guardé silencio,  
porque yo no era comunista,

Cuando encarcelaron a los socialdemócratas,  
guardé silencio,  
porque yo no era socialdemócrata,

Cuando vinieron a buscar a los sindicalistas,  
no protesté,  
porque yo no era sindicalista,

Cuando vinieron a llevarse a los judíos,  
no protesté,  
porque yo no era judío,

Cuando vinieron a buscarme,  
no había nadie más que pudiera protestar.

#### **2.1.4. La libre formación de la identidad**

La pedagogía de la identidad tiene como tarea formar mujeres y hombres que sepan transformar el mundo y a sí mismos permanentemente en una sociedad multicultural, consolidando su ser como un ser más, la justicia social y la convivencia. La pedagogía posibilitaría a la mujer y al hombre una condición de conocimiento y auto-conocimiento en un ambiente multidimensional con relaciones dinámicas, imprecisas, antagónicas. La mujer y el hombre reciben en el transcurrir de sus vidas estímulos formativos de diversas dimensiones. Por ejemplo, al nacer un bebé recibe de su ámbito familiar una buena parte de estos estímulos. Sin embargo, a medida que crece expande sus relaciones sociales y también la interrelación de estímulos formativos. Cuando el niño empieza a ir a escuela, pasa a recibir estímulos formativos del ambiente escolar, del contenido programático, del currículo oculto, como también de los nuevos compañeros de la escuela. Estímulos también de los padres de sus amigos, la religión, las creencias populares, la relación familiar, la cultura nacional y extranjera. Así, comienza de pronto (y según algunos estudios recientes estos estímulos comienzan durante el periodo de gestación) a interaccionar con un conjunto multidimensional que proporciona visiones del mundo, concepciones de la especie humana, interpretaciones del planeta y del universo e ideales sobre la vida y la muerte ya convergentes, ya divergentes. En todos estos estímulos enviados hay un segundo momento que está en la diferencia entre lo que fue recibido y lo que fue percibido por el niño, adolescente, adulto, mayor. El procesamiento biológico, pedagógico, psicológico, sociológico, de estos estímulos los transformará en un conjunto de información mucho más personalizada. La expresión de pensamiento y acción del individuo es el resultado de este proceso de formación. Pero el proceso de formación de la identidad no acaba en este momento.

El mecanismo de formación que la pedagogía debe atender no es circular, curvo o lineal. **Así, la pedagogía asume en su forma el dibujo de una**

**espiral compleja y creciente:** compleja en función de su condición espacial y social, y creciente en función de su condición temporal e histórica.

El proceso de intervención educativa debe tener cuidado con las disfunciones de variaciones conflictivas que la espiral de la pedagogía puede asumir. Estas variaciones pueden tener diversas fuentes, como, por ejemplo, una condición genética, pero el objetivo de esta investigación serán los trastornos en adultos causados por las estructuras socio-económicas, sin olvidar sin embargo, que según Niels Bohr, uno de los creadores de la mecánica cuántica, todo está relacionado con todo y no existe nada fuera de la relación.

### **2.1.5. Diversidad. El ser socialmente saludable**

El ser saludable convive con los diferentes y las diferencias. Consigue establecer una relación creativa, constructora, dialógica, transformadora. Él no convive por su pasividad, flaqueza de personalidad o desinterés por las cosas importantes de la vida.

El ser saludable se reencuentra en el otro. Y así consigue transformarse en un ser y no en un títere.

No existe así un ser saludable listo, hecho y acabado.

El ser saludable está reflejando permanentemente en sus diversas dimensiones sociales y modelos de vida. Interpreta el mundo y convive con él transformándolo y siendo transformado consciente y democráticamente. Sus bases formativas provienen de la reflexión, experiencia, aventura, riesgo, coherencia de estos diversos modelos y en sus relaciones en las estructuras socio-económicas. Conocedor del proceso continuo de su formación como ser, se permite y permite al otro la aproximación, el cambio, el contacto, la convivencia. No tiene miedo de los “vicios” del otro, del modo de ser del otro, de los hábitos del otro. No tiene miedo, porque no está viciado. Vive

constantemente un proceso de creación y recreación. No tiene así, miedo ni vergüenza de exponerse porque se conoce y sabe que tiene que conocerse más. También porque es evolutivo y transformador. Aprendió a oír y entender al otro. Al dialogar pasa a conocerse más y mejor, aunque con los diferentes y sobre las diferencias.

El ser saludable no está eternamente vacunado. Son sus diversas fuentes de constitución de su identidad que lo fortalecen para no envenenarse y tampoco envenenamiento al otro. Aprende diariamente a respetar la mirada diferente. Como no tiene vicios, no tiene venenos y así el ser saludable trabaja la dimensión del diálogo, de la reflexión y del actuar verdadero. Admite la discusión de su modo de ser y de los macro modelos de vida que lo formaron y lo forman sin generar crisis de identidad o conflicto emocional.

El diálogo prevalece porque la búsqueda mayor es conocerse, conociendo al otro. Reconocer en los otros sus miedos y osadías. El ejercicio continuo de convivencia le proporciona identificarse e identificar al otro. Profundiza en las diferencias y resalta las alternativas de vida y opciones de conducta. Su historia es desvelada en el diálogo. De esta forma no niega al otro, convive conociéndolo y así se conociendo también; no unifica, diversifica integrando. En el discurso de Freire “la diversidad cultural puede posibilitar el diálogo intercultural en la construcción de la escuela que garanta el éxito académico y social a las camadas de la clase trabajadora” (Souza, 2001: 97).

Para Goenechea (2005: 51) el problema no es la diversidad o la diferencia, sino la desigualdad: “la diversidad (...) es una cualidad propia del ser humano (...) el paso del reconocimiento de la diversidad a la constatación de diferencias entre los seres humanos supone un paso más en el proceso que venimos estudiando, ya que requiere la utilización de algún tipo de clasificación, comparación o medida”.

El problema está cuando pasamos de “proceso de reconocimiento de las diferencias a su jerarquización llegando con ello al establecimiento de la desigualdad” (Goenechea, 2005: 52).

A la injusticia de la desigualdad se suma la barbarie del clon cultural. El clon cultural es un hecho histórico y ya demostró su ineficacia en incontables y relevantes acontecimientos históricos. La política de igualdad no se puede fundamentar en la hipótesis de la igualdad natural, conforme justifican los defensores de la igualdad sustantiva. Paralelamente, los defensores de la igualdad formal afirman que mujeres y hombres deben ser tratados como iguales, a través de la imparcialidad y de la no-arbitrariedad. La expresión “todos los hombres nacen iguales” representa que mediante la ley y la moral, mujeres y hombres deberían ser tratados con igualdad. Es en la sociedad donde nos hacemos más próximos y verdaderamente semejantes. La sociedad, con toda su complejidad de estructuras, favorece el aprendizaje de la convivencia. No es eliminando las diferencias, que son tan naturales, como la democracia y el desarrollo se consolidarán. Así que el desarrollo económico justo necesita de la participación de la sociedad civil.

En la película “Tiempos Modernos” (1936), Charles Spencer Chaplin hacía severas críticas a la imposición cultural y a la violencia económica. Todos eran máquinas. El ser humano común era una máquina. Pero era una máquina también el capitalista porque sólo concibe una forma de ser y estar en el mundo. Las desigualdades generadas eran la alerta de Chaplin. La eventual capacidad de la sociedad industrial de contribuir al progreso ocultaba sus mecanismos de destrucción. Es un progreso destructivo. Aumento de las desigualdades sociales a cambio de diversidad de mercancías. Una de las críticas a Chaplin era que tenía una visión muy simplificadora del mundo y por eso no tenía la capacidad de articular la complejidad de la sociedad que se formaba, quedándose perdido y confuso. Chaplin defendía la diversidad humana, la expresividad individual y el diálogo social. Y por eso, a partir de su arte, el artista fue tan severo en sus críticas. La crítica a una sociedad que intenta aumentar las desigualdades disminuyendo la diversidad de las distintas individualidades y agrupaciones colectivas que deberían ser sumisas al engranaje del sistema masivo de producción.

Contribuir a la consolidación de un ser saludable es la tarea de la pedagogía de la identidad. En el intento de encontrarse y de percibir la esencia y dinámica de un mundo con tanta diversidad no se debe permitir la opción para una sola dimensión social. La base para la formación social saludable está en la espiral de la pedagogía de la identidad.

### **2.1.6. Libertad y praxis**

La propuesta freireana sostiene que la pedagogía tiene que ser hecha **con** el oprimido y no **sobre** él. Una “pedagogía que haga de la opresión y de sus causas objeto de la reflexión de los oprimidos, de la que resultará su compromiso necesario en la lucha por su liberación, en que esta pedagogía se hará y rehará” (Freire, 1987: 32).

Praxis como reflexión-acción en una pedagogía que debe reflexionar bajo la mirada del oprimido.

En este contexto la concientización es posible. Freire (1975), defendía que el problema no era la viabilidad de concientización sino el deseo que no si lleva adelante la concietización popular.

Para Freire, aprender y enseñar necesita una pedagogía que envuelva a educadores y educandos en la realidad. Así los recursos pedagógicos deben ser extraídos del universo real del educando. En el caso de los oprimidos, por ejemplo, la opresión y la búsqueda de la libertad son los elementos que deben servir para la reflexión y para el aprendizaje. Freire y los militantes de la Base-Frente Unitária de Trabajadores – F.U.T. -, (1974) la alfabetización es mucho más que leer y escribir, es siempre política, no es neutra. El aprendizaje se hace crítico, consciente y democráticamente porque se hace con el educando a través de su realidad, como explicaba Quaresma (2005) sobre la estructura educativa freireana. Faundez (1989) defiende que la alfabetización no es una acción humanitaria sino tiene como objetivo la transformación de la sociedad.



En que incluso sea posible que toda la sociedad sea alumno y profesor; profesor y alumno, integrando, práctica y teoría, presente y futuro, proceso y resultado.

La “libertad con humanización” es la respuesta contra la “opresión para dominar”, contra los mecanismos de control y formación de nuevos opresores o de más oprimidos, los cuales tienden a tornarse subopresores.

Mills (1959) defendía la capacidad de los hombres de desarrollar razón y libertad. Así que si los problemas son al principio personales, en el fondo esos mismos problemas son sociales. La libertad es un problema personal y esencialmente social. El reto es entender lo que hace que uno se mueva hacia la libertad. Cuáles son las condiciones para que el ser humano actúe libremente (Mills, 1959).

La liberación es descubierta, pero es antes un nacer. Estar libre es nacer para un nuevo mundo, experimentar otro mundo.

La liberación, por eso, es un parto. Y un parto doloroso. El hombre que nace de este parto es un hombre nuevo que sólo es viable en la y por la superación de la contradicción opresores-oprimidos, que es la liberación de todos. La superación de la contradicción es el parto que trae al mundo este hombre nuevo, nunca más opresor, nunca más oprimido, sino hombre liberándose (Freire, 1987: 35).

La superación del ser no puede ser sólo idealista. La realidad de la opresión no puede formar parte de un mundo cerrado del cuál no se pueda salir. Las imposibilidades de su libertad deben ser conocidas y reconocidas no como fronteras inaccesibles, sino como un límite que puede ser transformado. La transformación concreta de la realidad exige un reconocimiento con una inserción crítica de la realidad. Para Freire, inserción crítica y acción son la misma cosa. Sin la *praxis* – reflexión y acción - no hay como superar la relación opresor-oprimido. El objetivo del método de Freire es exactamente la superación de esta dicotomía perversa que acecha a todos. No se trata de una

pedagogía para una determinada clase social y sí de una pedagogía de concienciación que proporcione la libertad a opresores y oprimidos.

Los opresores, presos en su pseudo libertad de oprimir, saben que la concientización crítica de las masas populares puede llevarlas a luchar contra la opresión. De esta forma, a ellos lo que les interesa es la continua inmersión de los oprimidos. El opresor transforma el mundo entero en su modelo de mundo. Actúa de acuerdo con su ordenación de valores. El oprimido crítico también puede hacer lo mismo: cambiar el mundo entero. La *praxis* es esencial, porque ninguna realidad se transforma a sí misma. “La pedagogía del oprimido que, en el fondo, es la pedagogía de los hombres que se empeñan en la lucha por su liberación, tiene sus raíces ahí. Y debe tener, en los propios oprimidos que se saben o empiezan a conocerse críticamente como oprimidos, uno de sus sujetos” (Freire, 1987: 40-41). Freire establece una diferencia fundamental entre “pedagogía para o sobre el oprimido y una pedagogía del y con el oprimido” (Romão, 2004: 30).

Pero sería una gran contradicción que los opresores practicasen una educación liberadora. Por eso, Freire empezó con la pedagogía del oprimido. La propia constitución de las estructuras económicas, sociales y culturales alimentan permanentemente una determinada ordenación de valores. Además ¿cómo definir oprimido u opresor en la actual complejidad social? Freire y otros (1974) entendían que las manifestaciones contra la opresión eran muy similares sea en Centroamérica, en Suiza, en los guetos de norteamérica o en África. Al mismo tiempo que un hombre puede ser un opresor en casa en la relación con su pareja, puede también ser un oprimido en el trabajo. Sin embargo “llegar a rechazar la imagen de la opresión incluso en el oprimido, no se puede hacer sin una consideración utópica de la sociedad, del proceso histórico y de la educación” (Monclús, 1988: 63).

La fuerza institucional de estas estructuras sociales impide choques de ruptura, ya que su dinámica está constituida para absorber la contradicción. El sistema de producción capitalista se apropia de categorías como libertad y valores: la libertad se transforma en libertad de mercado concretada en el valor de

consumir. Para justificar porqué en un estado de libertad de mercado no todos tienen los mismos beneficios económicos, se desarrolla la concepción de competencia (una alternativa a la argumentación religiosa sobre el deseo de Dios). Hoy, el conjunto de la sociedad humana esta inserta en el paraguas de la globalización con el apoyo de la ideología del desarrollo tecnológico, en especial de la información. Predomina la idea de que libertad económica es libertad social; la sociedad está subordinada a la economía, que se regula y uniformiza en los mercados libres (Pimenta, 2004). Así, la preocupación e indagación de Freire es que “si, sin embargo, la práctica de esta educación implica el poder político y si los oprimidos no lo tienen, ¿Cómo realizar entonces la pedagogía del oprimido antes de la revolución?” (Freire, 1987: 41) Para Freire (1987: 41) la respuesta es la distinción “entre educación sistemática que sólo puede ser alterada con el poder y los trabajos educativos que deben ser realizados con los oprimidos, en el proceso de su organización”.

#### 2.1.6.1. Las contradicciones de la libertad

En el momento que se descubre el camino para la libertad, se nota una gran contradicción: “es que, casi siempre, en un primer momento de este descubrimiento, los oprimidos, en vez de recoger la liberación en la lucha y por ella, tienden a ser opresores también, o subopresores” (Freire 1987: 32). Freire alerta sobre esta inversión de papeles. La identificación del oprimido con su contrario, el opresor, le dificulta continuar el recorrido para la libertad. La aberración queda asentada inclusive porque es socialmente aceptada y acreditada. Pero es preciso luchar para la libertad de todas y todos. Los opresores, por su condición, se encuentran tan deshumanizados como los oprimidos.

La otra gran contradicción en el proceso de liberación es el miedo a la propia libertad: el opresor no quiere perder el derecho de oprimir y el oprimido tiene miedo a asumir la libertad.

Este miedo puede ser transferido al deseo de transformarse en un opresor o puede también mantenerlo continuamente prisionero de su situación de oprimido. Inmerso en la sistemática de las estructuras dominadoras, se queda debida y sutilmente acomodado y adaptado. La ausencia de la crítica alimenta en su base el sistema, manipulando la realidad con promesas y apariencias.

Todo oprimido tiene un opresor dentro de sí. En el momento de la libertad, este espacio tiene que ser llenado por el nuevo ser humano que se libera: por la conquista de la liberación, por los sueños. El ser humano descubre y se descubre. El nuevo ser humano liberado tiene y necesita conquistar e identificar autonomía y responsabilidad, sin los cuales no sería libre. “La libertad, que es una conquista, y no una donación, exige una búsqueda permanente. Búsqueda que sólo existe en el acto responsable de quien la lleva a cabo. Nadie tiene libertad para ser libre: sino que, al no ser libre lucha por conseguir su libertad (...) no es una idea que se haga mito sino una condición indispensable al movimiento de búsqueda en que se adentran los hombres como seres inconclusos” (Freire, 1987: 34) (subrayado nuestro). La búsqueda de la libertad no tiene como objetivo encontrar una práctica perfecta. La imperfección es inherente y perfectamente aceptable en el caso humano porque somos seres inconclusos. “Todo lo mejor de la vida humana depende de cierta especie de respeto hacia a sí mismo, de autonomía; el hombre que ha permitido a una presión externa que le dicte los fines de su vida nunca podrá ser otra cosa que un esclavo” (Russell, 1923: 210). Russell continua su crítica al sistema de educación que valora la uniformidad, la utilidad, la ausencia de la espontaneidad, “la formación de masas de población que sean dóciles con sus gobernantes y feroces con `el enemigo” (Russell, 1923: 210).

## 2.2. OBJETIVOS DEL DESARROLLO ECONÓMICO

Según Ricúpero (2006) el desarrollo es un proceso continuo en que se aprende a administrar realidades cada vez más complejas. Así que el desarrollo no tiene relación directa con la riqueza y sí con la capacidad de la sociedad de administrar las infraestructuras, las universidades, las cárceles, la justicia, los museos.

El desarrollo es una totalidad, totalidad difícil de gestionar. Gestionar los beneficios del desarrollo. Como también coordinar las distintas fuerzas sociales e intereses hacia el bien común.

El PIB del planeta pasó de 1,8 trillones a 32 trillones de dólares, un crecimiento 17 veces superior, mientras que el ingreso mundial *per cápita* se multiplicó por 4 y el comercio entre países creció 53 veces. Los países independientes que representaban un 40% del total, hoy representan más del 75% y la población mundial organizada en régimen democrático pasó de un 12% a un 55%. Sólo desarrollo y estabilidad económica no bastante para fortalecer las instituciones democráticas, tal como profetizaban teorías macro económicas aplicadas en América Latina en los años 70 y 80.

Para Schultz (1998) el problema es que no todos los ciudadanos del país participan de la misma forma de la distribución de las riquezas. Así que la pobreza general puede estar disminuyendo pero la desigualdad en la distribución efectiva aumentando. Berzosa (2004) sostiene que Europa ha salido, de alguna manera, de una situación fuertemente mensurada por la desunión entre los países para un escenario marcado por la desigualdad.

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en 1996 alertaba sobre la brecha entre desarrollo y distribución de rendimiento entre países.

Al mismo tiempo que la globalización ha ayudado muchas veces al crecimiento de los países fuertes, se ha alejado de los débiles. Los países más pobres, con un 20% de la población mundial, vuelcan su parte en el comercio global al caer, entre 1960 a 1994, del 41% a menos del 1%. Y recibieron un magro 0,2% de los préstamos comerciales mundiales. A pesar de los flujos de inversión privada hacia países en que el desarrollo ha aumentado entre 1970 y 1994 de 5 mil millones de dólares a 173 mil millones, tres cuartos fueron para sólo 10 países, sobre todo de Asia Oriental y del Sudeste, y de América Latina (PNUD, 1996: 9).

Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) de 1999 se refuerza la necesidad de una sensibilización para la prosperidad y la justicia cuando apuntaba que el 20% de los más ricos representaban el 86% del PIB mundial, el 60% de la franja mediana representa el 13% del PIB mundial, mientras el 20% de los pobres representan el 1% del PIB. “Las personas y los países pobres se arriesgan a estar al margen en este sistema de propiedad que controla el mundo del conocimiento” (PNUD, 1999: 6). Y lo completa con la alerta de que “las presiones implacables de la competencia mundial van a comprimir el apoyo social, el corazón invisible del desarrollo humano” (PNUD, 1999: 7).

Según el análisis del PNUD entre 1996 y 2003 los países menos desarrollados necesitarían alcanzar las tasas anuales mínimas de crecimiento económico del 3%. Son así de difíciles los parámetros de desarrollo para la mayoría de estos países. Además, Ferreira (2000) alerta de la necesidad de revisión y cambio de modelo de desarrollo de las sociedades desarrolladas dada la segmentación de las condiciones de trabajo y de vida y un crecimiento a partir de una mano de obra barata, actividades penosas y sin aportaciones significativas a la sociedad. “La persistencia y crecimiento de malos empleos – fortuitos, irregulares, desprotegidos, de baja productividad, mal remunerados – propician un creciente número de trayectos de baja seguridad, que influyen en la representación social del individuo y de su familia, en la imagen que se forman,

y los otros forman, de si mismos en relación a la sociedad, más allá de las precarias condiciones materiales de vida que acarrearán” (Ferreira, 2000: 309).

A fin de hacer valer la siguiente idea:

La voz quejumbrosa de la miseria, si es oída a distancia, no nos permitirá permanecer indiferentes hacia la persona de la cual proviene. Tan pronto impacta sobre nuestros oídos nos hace interesarnos en sus avatares y, si continúa, nos fuerza casi involuntariamente a acudir en su ayuda (...) lo contrario sucede con las expresiones de odio y resentimiento. La ronca, borrascosa y discordante voz de la ira, si es oída a distancia, nos inspira temor o aversión (Smith, 1759: 98).

Para Smith “la simple expresión del rencor no lo inspira contra nadie salvo contra el hombre que lo manifiesta” (Smith, 1759: 99). Rencor y odio son “por naturaleza objeto de nuestra aversión. Su aparición desagradable y ruidosa nunca promueve ni prepara nuestra simpatía, y a menudo la perturba (...) y apartan a las personas unas de otras, fueron de comunicación menos fácil y menos frecuente” (Smith, 1759: 99).

Para Adam Smith (1759) cualquier persona puede actuar libremente en el mercado siempre que no viole las leyes de la justicia. Afirmaba que para alcanzar el éxito el camino es la paz, los impuestos moderados y una administración justa. Para Smith, la justicia es la clave tanto para la teoría “de los sentimientos morales” como para la riqueza “de las naciones”. Por su parte, la Declaración de los Derechos del hombre de la Revolución Francesa afirma “Todos los hombres son iguales por naturaleza ante la ley” mientras que la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 reitera que “todos son iguales delante de la ley”.

Durante el siglo XX, sin embargo, el crecimiento económico continuó desproporcionado en relación a la distribución de los beneficios generados. Esta desproporción equivale a que los beneficios son locales y las pérdidas globalizadas.

El problema es que “los políticos se quedan hipnotizados por el crecimiento. Necesitan preocuparse más con su estructura y calidad” (PNUD, 1996: 2) El crecimiento puede romperse, desequilibrarse y hacerse imperfecto e indeseable. Crecimiento sin creación de empleo o con condición de subempleo con más horas de trabajo e ingresos más bajos, trabajo en la economía informal, actividad profesional con baja productividad. Crecimiento con base en la deshumanización cuando, por ejemplo, los resultados económicos benefician a pocos y los ya ricos van agravando y expandiendo la miseria y la desilusión. “Entre 1970 y 1985 el PIB mundial creció un 40% pero el número de pobres aumentó un 17%. Mientras 200 millones de personas ven caer su ingreso *per cápita* en 1965-1980, más de mil millones de personas sintieron su caída entre 1980-1993” (PNUD, 1996: 2) Se trata de un crecimiento sin derecho a la participación en la vida pública (también denunciada por el PNUD 2003) o crecimiento con discriminación de género; crecimiento desenraizado, desestabilizando la identidad cultural; crecimiento sin futuro cuando son desperdiciados los recursos actuales sin previsión para las generaciones futuras. Estos puntos constituyen ya una preocupación en algunos gobiernos. Los ejemplos van desde el discurso sobre el uso de los recursos naturales de la Floresta Amazónica en el caso brasileño, hasta la ya concretada administración por parte del gobierno noruego de una cuenta corriente sostenida con parte del dinero de la explotación del petróleo destinada, exclusivamente, a las próximas generaciones con un valor aproximado de 40.000 € para cada futuro bebé.

Pero además de las injusticias que el crecimiento económico y el desarrollo humano no consiguen resolver, el modelo mismo de este crecimiento esta siendo severamente cuestionado, especialmente por las sociedades emergentes. El Brasil, por ejemplo, después de un periodo de inmersión y sumisión a las directrices del Banco Mundial y Fondo Monetario Internacional, empezó a elegir otros modelos y los resultados hasta el momento son apreciables. Los llamados “tigres asiáticos” ya hace algún tiempo que tienen su economía sostenida a partir de modelos que relacionan sus necesidades de desarrollo con la cultura local.



Las bases de los motores que determinan el modelo económico deben considerar aspectos fundamentales como la (re)distribución de la renta, la justicia social, el mantenimiento de la paz, la consolidación de la democracia, la educación como propulsora a medio-largo plazo del desarrollo y de sus condiciones mínimas.

Los países punteros en desarrollo económico con justicia social presentan serios problemas en el interior de sus sociedades. Y estos serios problemas son identificables tanto en USA como en la UE, que sostienen en sus respectivas sociedades distintas conexiones económico-sociales. Incluso en países como Japón, con una tradición distinta de la occidental, los resultados del desarrollo económico no favorecieron y mucho menos posibilitaron cambios significativos en aspectos cruciales en la defensa y promoción de los Derechos Humanos.

Irene Khan, secretaria general de Amnistía Internacional alerta, en el informe 2008 que abarca el periodo de enero a diciembre de 2007, que Darfur, Zimbabue, Gaza, Irak y Myanmar necesitan urgencia en materia de Derechos Humanos. Según Khan, el año 2007 fue uno de los peores años en materia de defensa y promoción de los Derechos Humanos, atribuyéndolo a la impotencia de los gobiernos de occidente de economías desarrolladas. Exige que USA cierre los campos de Guantánamo y demás centros de detención, no utilizar la tortura y los malos tratos y crear un sistema justo para juzgar a los detenidos o ponerlos en libertad. A la UE, Khan le exige que investigue la complicidad de las “entregas extraordinarias” de sospechosos de terrorismo y de establecer entre los miembros de UE los mismos parámetros de Derechos Humanos que exige a otros países.

A partir de las denuncias del informe de 2008 de Amnistía Internacional sigue abajo un panorama de la situación en materia de Derechos Humanos en países desarrollados europeos, no europeos y de los nuevos protagonistas de la economía mundial.

### 3 Situación en materia de derechos humanos en distintos países

#### Países Desarrollados región Europa

Denuncia/País	Alemania	España	Italia	Francia	Portugal
Asilo y Refugiados	X	X	X	X	
Tortura		X	X		
Guerra contra el terrorismo		X	X	X	X
Malos tratos	X	X	X	X	X
Migración	X	X	X	X	X
Violencia contra la mujer		X			X
Impunidad del sistema policial	X	X	X	X	

#### Países desarrollados fuera de Europa

Denuncia/País	Australia	Canadá	EUA	Japón
Asilo y Refugiados	X	X	(1)	X
Tortura			X	X
Guerra contra el terrorismo	X	X	X	
Malos tratos		X	X	X
Violencia contra la mujer	X	X	X	X
Migración	(2)	(2)	X	X
Impunidad del sistema policial			X	

(1) En el caso norteamericano destacan los presos de conciencia especialmente por resistirse a actuar en la guerra del Irak.

(2) Discriminación a los pueblos indígenas.

#### Países en vías de desarrollo

Denuncia/País	Sudáfrica*	Brasil*	China*	India*	Rusia*
Asilo y Refugiados	X		X		X
Tortura	X	X	X		X
Guerra contra el terrorismo					
Malos tratos	X	X	X		X
Migración	X				
Violencia contra la mujer	X	X	X		X
Impunidad del sistema policial	X	X		X	X

\*Sudáfrica: se resaltan las condiciones penitenciarias y la denuncia de la Salud, especialmente de personas con VIH.

\*Brasil: se suman las denuncias de violencia a pueblos indígenas y conflictos sobre tierras y escuadrones de la muerte.

\*China: Además de la pena de muerte, el país es denunciado por accionar el sistema de justicia contra los civiles que desean expresarse, acciones de represión a los defensores de los Derechos Humanos, control sobre el flujo de información, represiones a grupos espirituales, religiosos, etnia, a la libertad de expresión y asociación en la región autónoma del Tíbet y al pueblo tibetano no residente en Tíbet, refugiados norcoreanos, discriminación a homosexuales y lesbianas.

\*India: Además de la pena de muerte, pobreza a más de 300 millones de personas, violencia étnica contra los Adivasis (población indígena) y comunidades marginadas.

\*Federación Rusa: Acusación a los defensores de los Derechos Humanos, represión de la libertad de expresión de la población civil, conflicto armado en el Cáucaso, desplazamiento interno por el conflicto de Chechenia.

Denuncias como la violencia contra la mujer y los malos tratos son marcadamente expresivas tanto en los países desarrollados, independiente del modelo, como en vías de desarrollo. Los casos de impunidad del sistema policial son mayoría en EU y países en desarrollo.

Entre todos los países, España es el único que es denunciado por todas las categorías. El país con menor número de denuncias es India sin olvidar la violencia de mantener, aunque tenga expresivo crecimiento del PIB en los últimos años, una población de 300 millones de personas bajo a línea de la pobreza, lo que representa alrededor de  $\frac{3}{4}$  de la población europea. La denuncia “guerra contra el terrorismo” y la “inmigración” no son violencias comunes en los países en vías de desarrollo. Pero estos países tienen violencia económica y, en el caso de Brasil, discriminaciones raciales y de clase social bastante importante.

El respeto de los Derechos Humanos y las violencias de cada centro de desarrollo es variable. Sea en función de las características de la región sea por factores históricos como la colonización o los pueblos legítimos del lugar.

Las nuevas concepciones de desarrollo económico se fijan en el nivel y la calidad de los recursos humanos.

Son estos factores los que de hecho parecen ser el elemento-clave y de crucial importancia en el desarrollo más equilibrado en el combate a la generación de la pobreza, pues no son apenas decisivos en el crecimiento

y en la obtención de mayor equidad. Sólo una intervención profunda en la formación de los recursos humanos puede venir a conciliar crecimiento y producción de más riqueza, con una distribución primaria de los rendimientos más equilibrada, que se refleja en una sociedad más integrada y con menores índices de fragmentación económica y social (Ferreira, 2000: 309).

Son estratégicos en la lucha contra la pobreza y exclusión social la educación y la cualificación como potenciadores de integración social “obtenida a través de creación de condiciones para una mejor integración en el mercado de trabajo de varias generaciones existentes en las familias” (Ferreira y Rodrigues, 2002: 75). A fin de romper un núcleo consistente que es el de la pobreza persistente que auto reproduce las condiciones desfavorables aunque las propias familias y los propios índices no apunten a estas familias en situación de pobreza. Educación a los jóvenes y nuevas competencias y calificaciones a los adultos “permite romper con ciertos círculos de pobreza romper las cadenas de transmisión intergeneracional de pobreza (Ferreira y Rodrigues, 2002: 75). Ejemplifican que en 1995 la principal fuente de desigualdad en la distribución de los rendimientos en la región Norte de Portugal fueron los rendimientos en el trabajo que explicaban el 77% de la desigualdad diagnosticada en la región. Las sugerencias son, por ejemplo, estudios sobre los mecanismos que generan los sueldos o aún las tareas de los instrumentos que regulan el mercado de trabajo. La reducción de las desigualdades están en las transferencias sociales y en las transferencias privadas, seguidas por los impuestos directos.

Para Ferreira y Rodrigues (2002) la articulación entre el vértice político de la distribución de rendimiento con el vértice político de la inserción activa puede ser a través del Rendimiento Mínimo Garantizado que por un lado instituye el derecho a una paga no contributiva del Sistema de la Seguridad Social y por otro está determinado a partir de los rasgos de cada familia beneficiaria. Suárez (1997: 19) apunta las dificultades y los serios problemas de los “pobres de solemnidad” los que “morirían de inanición (de hambre o de frío)” a partir de estudios en Madrid. Postman (1999) alerta que muchos padres y los directivos empresariales clasifican la escuela como el primer entrenamiento para el futuro

empleo, y si así es, si reproduce las condiciones de violencia cultural y económica. Y, Teixeira y otros (2004) analizan las condiciones que alejan las posibilidades de expansión y mejora del mercado de enseñanza universitaria en Portugal. Ricúpero (2002) presenta así la dicotomía de la pobreza: todos quieren resolver la desigualdad y la pobreza desde el coste de solución no disminua las franjas de la renta nacional y por ello la tendencia de trasladar la solución del problema al Estado.

La alerta de Pimenta y otros (2001) es que hay un conjunto de factores para determinar la integración socio-urbanística como por ejemplo la zona de vivienda, los guetos y espacios verdes a fin de crear en la ciudad, específicamente en las zonas periféricas, oportunidades para los residentes y que sean oportunas en la composición urbanística contribuyendo a la recualificación y recomposición socioeconómica. Freire y otros (1990) argumentan que la urbanización es identificarse tanto como persona como con una profesión. Los campesinos, por ejemplo, pierden en la ciudad la profesión que el campo le ha atribuido. Y, la ausencia de una profesión es el comienzo de la marginalidad.

Eliminar la pobreza es atender a la dinámica del progreso social o progreso en la equidad.

El desarrollo, no meramente el desarrollo económico sino el desarrollo humano aumentaría la busca de la equidad, encuancto que el aumento secular de los patrones de vida contribuye a la extensión de los bienes y rasgos percibidos por la sociedad como necesarios y por lo tanto objeto de referencia en términos de igualdad en el acceso. Es en este contexto donde el concepto de pobreza se puede relacionar con el de exclusión social (...) que engloba elementos de definición de naturaleza muy diversa (...) apela a una noción de no inserción social (...) la exclusión social es, en esta perspectiva, entendida como un proceso en un continuo de zonas de integración-vulnerabilidad-exclusión donde se pueden distinguir dos ejes principales de desintegración. La desintegración en el sistema de actividad o en el empleo (...) que incluye, pero no resume, la imposibilidad de obtención autónoma de un rendimiento suficiente, y la desintegración de

las relaciones familiares y sociales, con fragilización de las relaciones interpersonales y del sentimiento de pertenencia (Ferreira, 2000: 57-58)

El desarrollo, sin respetar determinados parámetros planetarios de respeto a los Derechos Humanos es un desastre. Es “imposible lograr una prosperidad económica general si no se hace un uso extensivo de las oportunidades de intercambio y especialización que ofrecen las relaciones del mercado” (Sen, 2007: 185). Esta hipótesis plantea que los resultados del mercado para un desarrollo próspero y justo dependen esencialmente de la distribución de recursos entre otros elementos. Los pensadores de la teoría de mercado, desde Adam Smith hasta Kenneth Arrow, vienen defendiendo esta idea y proponiendo alternativas que logren contratos económico-sociales más equitativos. Como se ha demostrado en estudios empíricos, “la naturaleza de los resultados del mercado está muy influida por las políticas públicas en educación y alfabetización, epidemiología, reforma agraria, facilidad para microcréditos, protección legal apropiada, etc.” (Sen, 2007: 186). Sin la incorporación de las interdependencias globales, las desigualdades mundiales no serán superadas. Freire (1992), critica la excelencia económica que posibilita que millones de personas de países en desarrollo estén en la pobreza, con la miseria generalizada en los países pobres y de todos aquellos que viven en las calles. Además, qué excelencia es ésta que admite el exterminio de los chicos que están en la calle y la explotación de tantos en los más distintos países. Al mismo tiempo, Freire (1970, 1992) sostiene que sería posible crear, por medio de la educación, las condiciones para una distribución de renta más justa. Una formación emancipadora tiene por objetivo la concienciación y el fortalecimiento del espíritu crítico, que puede posibilitar la intervención en el debate público, reivindicando democracia, justicia y así ajuste económico-social.

Para Rousseau (1754) cada ser humano tiene sus peculiaridades y singularidades. Así que uno intenta vivir con las condiciones, contradicciones y posibilidades de que dispone. Esta constitución de cada ser humano no generaba mayores dificultades en su vida. Según Rousseau, el problema

empezó cuando las sociedades promovieron las diferencias como mecanismos de poder y riqueza.

El modelo de sociedad defendido por Rousseau incluye las diferencias pero a partir de una relación social en que ser rico o pobre no era la clave. La defensa de Rousseau es un modelo de desarrollo económico con justicia social. En este modelo social las diferencias son un punto de trabajo personal y no una excusa para la explotación. Y es que este culto a la diferencia se puede consolidar fácilmente tanto para mejor como para peor: en España, recientemente, los atletas olímpicos con medalla de oro recibieron 94.000€ y los paralímpicos 9.000€. Y además los atletas madrileños recibieron de la Comunidad de Madrid una ayuda de 10.000€ mientras un paralímpico de la misma ciudad no ha recibido nada. ¿No es la tarea del Estado atender a la distribución y redistribución de renta, recursos, necesidades y condiciones?

Para Rubio Carracedo (2009) vienen de Rousseau las tres funciones principales del Estado: a) La administración de las leyes, ya que es una voluntad del pueblo. Al hacer una ley hay dos vertientes pedagógicas – que se cumpla la ley y que el ciudadano se dé cuenta que está representado por ella. b) Mantenimiento de la libertad civil, que es exactamente la función principal de un Estado legítimo. c) “Proveer a las necesidades del Estado mediante una política económica que sigue un solo principio: hacer siempre necesario el trabajo y que nunca sea inútil” (Rubio Carracedo, 2009: 281). Y el concepto de ciudadanía está estrechamente relacionado con el Estado. Para Marshall (1967) el concepto de ciudadanía es la participación integral en la comunidad compuesto por los derechos civiles, políticos y sociales (que incluye un mínimo de bien estar económico).

Schumpeter (1911) entiende “desarrollo como ruptura”. Desarrollo rompe el estado de equilibrio. En 1943, Schumpeter presenta el concepto de “destrucción creativa” y evoca a los emprendedores como agentes fundamentales del desarrollo. Desarrollo no es continuidad, es desequilibrio, caos, tumulto. Es este tumulto, es esta permanente destrucción creativa la que, si por un lado resulta en productos distintos y mejora de procesos, por otro

hace el mundo contemporáneo aún más conflictivo. La inestabilidad es progresiva: nuevas tecnologías, nuevas exigencias profesionales, nuevos procesos.

Según las ideas de Schumpeter (1943), son la innovación y la iniciativa las diferencias entre el desarrollo y el estancamiento. Innovación e iniciativa como cambios hacia el progreso. Un desarrollo económico que juntamente con la democracia promueven una sociedad más próspera y más justa. Si son los emprendedores, los empresarios los que ponen en marcha las nuevas direcciones hacia la prosperidad, hay que tener en cuenta los conflictos sociales y la democratización de las nuevas fuentes de riqueza. Una sociedad que valore la creatividad y la acción emprendedora como fuentes de desarrollo tiene como reto establecer mecanismos de protección y justicia hacia los menos favorecidos en este temporal de desequilibrio que provoca acciones permanentes de destrucción creativa. Exigir que toda la sociedad tenga un mismo comportamiento emprendedor-capitalista sería igualmente violento. Exigir que todos los miembros de la sociedad tengan una postura emprendedora podría estar bien si lo hicieron por deseo propio a partir del bien común. Acción emprendedora como participación hacia el desarrollo y no acción emprendedora hacia al enriquecimiento personal. No se defiende la acción emprendedora para emprender la continuidad de la explotación y de la miseria. La acción emprendedora, como aquí se defiende supera las aberraciones de desigualdades e injusticias y sólo por eso podría ser nombrada como emprendedora. Si determinado emprendedor crea una empresa que refuerza las fuerzas de autoridad y exclusión, no es una “acción emprendedora” sino una “acción reproductora” de determinado modelo gerencial. La acción emprendedora exige requisitos de participación-activa, comunicación, implicación en el interés común, que son similares a una educación problematizadora y una sociedad democrática. Pero Ricúpero (2002) alerta que aunque no se tenga duda que los inventores e innovadores deben ser devidamente recompensados parece que esta tendencia concentrou un gran poder social y de beneficios económicos en el momento en que las autoridades responsables tienen que intervenir permanentemente contra la formación de grandes grupos concentradores de renta.



“El progreso económico permanente acontece sobre todo a través de la invención y expansión de la tecnología perfeccionada” (Sachs, 2006b: 14). Fue así con la revolución científica posible con la creación de la tipografía, la revolución industrial con la máquina a vapor, la actual revolución del conocimiento con el desarrollo de los sistemas de información. También fue así con la India que huí del hambre con la revolución verde que aumentó la cosecha por hectárea (Sachs, 2006b). “El progreso tecnológico también necesita de un buen gobierno, tendencias de mercado, universidades eficaces, y así adelante” (Sachs, 2006b: 16).

¿Cuáles son las causas principales para el desarrollo de un país?

Durante bastante tiempo, seguramente hasta 1914 y quizá hasta 1929, los recursos naturales constituyeron el centro del escenario. Más tarde se consideró que el capital (...) era el agente principal de desarrollo (...) y después la oferta de empresarios y administradores. También se puso énfasis sobre la contribución de los insumos no convencionales, la inversión en fuerza humana como agente productivo y la introducción de técnicas mejoradas que no están involucradas en los bienes físicos de capital (...) al tratar de llegar más allá, los historiadores de la economía y los sociólogos (...) han identificado varias creencias, actitudes, sistemas de valores, climas de opinión y propensiones que ejercen una influencia favorable sobre la generación de espíritu de empresa y de iniciativas de desarrollo (Hirschman, 1961: 13).

También hay que añadir el papel de las “minorías y las pautas de conducta no conformista en la formación de grupos de empresarios” (Hirschman, 1961: 14). Y que “el ahorro y la inversión productiva son tanto el resultado como la cusa del desarrollo” (Hirschman, 1961: 14). La investigación sobre el desarrollo que tenía como determinante la ausencia o escasez, sea de los recursos humanos sea de factores de producción para las “actitudes y sistemas de valores que pudieran favorecer o inhibir el surgimiento de las actividades y personalidades requeridas” (Hirschman, 1961: 16). Pero, aun así, la base del desarrollo en sistemas predeterminados de valores es fácilmente criticado. “El desarrollo no

depende tanto de saber encontrar las combinaciones óptimas de recursos y factores de producción dados como de conseguir, para propósitos de desarrollo, aquellos recursos y capacidades, que se encuentran ocultos, diseminados o mal utilizados” (Hirschman, 1961: 17). Y “de igual modo si no hay una lista de prerrequisitos para el desarrollo no hay una lista para el atraso.” (Hirschman, 1961: 21). Un obstáculo en determinado momento y local puede ser la llave para el éxito en otras circunstancias. “Ahora ya se está volviendo más clara la naturaleza del ‘factor de unión’ que se supone organiza y logra la cooperación entre los muchos factores, recursos y capacidades necesarios para el desarrollo” (Hirschman, 1961: 22).

¿Toda la sociedad sería favorable al desarrollo económico? Hirschman (1961) presenta dos posibilidades: una posibilidad es la sociedad en que:

Los individuos creerán que el cambio económico es algo que debe afectar por igual a todos los miembros del grupo con que se identifican. Entonces, la idea de cambio transforma la ‘imagen’ de una sociedad estacionaria, donde todo el mundo desempeña el papel que se le ha asignado, en una sociedad progresista o dinámica en la que los individuos siguen manteniendo el lugar que antes sostenían en relación con el grupo (Hirschman, 1961: 23-24).

La segunda posibilidad es la sociedad en que el cambio esté enfocado en el individuo. Tanto en la sociedad americana como en Latinoamérica la riqueza individual es valorada socialmente. La “auto represión pasiva y la resignación sumisa del modelo de vida de los indios, contrasta con el interés activo de autopromoción y la autodeterminación y manipulación ambiciosas características de las sociedades ladinas y mestizas” (Hirschman, 1961: 26). Éstas últimas son sociedades “altamente competitivas, cuyos miembros muestran una actitud dominante frente a las personas de menor clase social y se pelean frecuentemente con miembros de su misma clase” (Hirschman, 1961: 26). Tal como ocurre en sociedades africanas, el individuo busca alcanzar el éxito, en general con ayuda de la familia. Estar en esta posición privilegiada económicamente le atribuye el derecho de mando a los demás. En

este camino hacia el éxito se encuentra con mucha competencia, que como él, acepta el éxito económico enfocado en el individuo. En un primer momento, una sociedad en que todos son ambiciosos, no están satisfechos con la situación actual y creen en una posibilidad de cambio, podría ser una sociedad muy favorable para el desarrollo económico. Pero Hirschman (1961) alerta que esta propuesta es enemiga del desarrollo económico.

Dowbor (1995: 12), añadió que al contrario que se difundió el capitalismo actual es un generador de escasez y no de desarrollo: hay más juguetes en las tiendas pero hay menos ríos limpios, tiempos disponibles para jugar, frutas sin miedo de las químicas utilizadas: un “desplazamiento de felicidades gratuitas por felicidades vendidas y compradas”.

Berzosa (1999), refuerza alertando que con toda la tecnología y los casos de progreso económico, muchas privaciones se siguen dando. Así que el subdesarrollo es un reto actual. Hace necesario un esfuerzo concentrado de políticos, científicos, hombres de negocio, sindicalistas que la erradicación de la pobreza es una prioridad. “Pues no parece normal que ante la creciente generación de renta, el incremento de la riqueza, el avance de las tecnologías, se sigan dando estos casos que resultan de una gravedad extrema” (Berzosa, 1999: 18).

Así que, Sachs (2004) acusa a la estrategia del gobierno americano de invertir US\$ 450 millones por año en gastos militares mientras aplica US\$ 12 millones por año en el apoyo al desarrollo de los países pobres. Para él los países ricos podrían apostar más por el desarrollo económico de otros países y para eso lo que hace falta es un aumento en la inversión del dinero para estos fines. Otra argumentación de Sachs (2004), es que el dinero para la ayuda a los otros países representa muy poco para los ricos pero es muy significativo para los beneficiados. Alerta que los retos de los países pobres son muy grandes y que los países ricos tienen tecnología, infraestructura y recursos suficientes para superar las dificultades. Afonso y Vasconcelos (2006) analizan métodos de ecuacionar nuevos modelos de economía dinámica entre la innovación del Norte y la imitación del Sur. La base tecnológica y de conocimiento del Norte

podrá favorecer a algunos países del Sur, en estos casos, “imitar” la tecnología del Norte podrá ser de alguna forma útil para el desarrollo de estas economías desde el que se consiga un nivel de desarrollo más elevado, pero los demás países del Sur se volvieron muy dependientes, del nivel de empleo del capital humano.

“Es la primera vez en la historia que los ricos son tan ricos y los pobres son tan pobres que un pequeño esfuerzo de los ricos podrían terminar con el sufrimiento masivo” (Sachs, 2003: 10). Esta diferencia sigue aumentando año tras año (Berzosa, 1999), incluso con algunos cambios sea entre los países más ricos, sea entre los más pobres (PNUD, 1999).

Para Sachs (2003) los países ricos deberían: a) Financiar adecuadamente el Fondo Global de Combate del sida, tuberculosis y malaria. b) Apoyar una revolución verde para aumentar la productividad de alimentos. c) Incentivar fuertemente la escuela para todas las niñas y niños pobres. d) Garantizar a los pobres agua potable y saneamiento. La idea central de Arrow es la distribución de la riqueza con el incremento de fondos para los más pobres. Para Sen (2007), el movimiento para la erradicación de la pobreza es argumento preciso para indirectamente evitar parte de los conflictos y difundir entre los países un estado de cierta tranquilidad y de paz: “Asignar más recursos para el destierro de la pobreza basado en su supuesta relevancia política más que moral” (Sen, 2007: 191).

Para Yunus (2004) la concepción es la capacidad de pago de los más pobres no por caridad sino por una constatación: si los más pobres pueden pagar altas tasas de intereses en el mercado paralelo y a los usureros podrán pagar tasas más bajas en un sistema formal pero sin las exigencias tradicionales de garantías.

Tras la discusión de la utilización adecuada de los recursos hay dos actores: de un lado el rico y el rico de los pobres; y de otro lado la clase media de los ricos y los pobres de los pobres. Ahora la discusión en general se centra en los pobres de los pobres. Para quién puede, la riqueza es ostentada y la pobreza

ocultada. La miseria representa uno de los principales miedos del ser humano: “nada es más humillante que seamos forzados a exponer nuestra miseria a los ojos del público” (Smith, 1979: 123). Aún con esta visibilidad de la miseria, “nadie tiene idea ni de la mitad de lo que sufrimos” (Smith, 1979: 123). Hablar de la miseria de los otros es mucho más fácil que investigar la propia. La ayuda hacia el otro es muchas veces una ayuda a sí mismo. Solicitar a los miserables hablar de su propia miseria, de su incapacidad para la solución de sus propios problemas, de su proceso histórico perverso y hostil que él mismo no consigue superar, exponer miseria y suplicar misericordia. Pues bien, de quién son estas ideas: del miserable o del explotador. En la sociedad contemporánea las denuncias y las luchas hacia la paz y los Derechos Humanos vienen combatiendo este escenario. De alguna forma y en algunos momentos parece que las organizaciones humanitarias asumen la voz alta de aquellos que sienten mucho dolor pero reclaman bajito. Que la violencia estructural junto con una cultura corporativa y una historia determinante desean explotar sin hacer que se sienta dolor – tal como hacen muchas de las células cancerígenas. Y por eso “ha habido muchas hambrunas sin que hubiera rebelión política, disturbios civiles o guerras entre grupos” (Sen, 2007: 192). La privación puede ser tanto de la debilidad económica como política. “Por tanto, no es sorprendente que con mucha frecuencia el sufrimiento intenso y generalizado y la miseria hayan estado acompañados de una paz y un silencio inusuales” (Sen, 2007: 192).

Según PNUD (1999) los gobiernos sufren presión cada vez más permanente de las Organizaciones no Gubernamentales, de grandes empresas, del capital especulativo y mafias. Además, éstas instituciones desarrollan una práctica política-ideológica-activa en el desarrollo de actividades propias del Estado.

El reto del subdesarrollo empezó a ser investigado en los años cuarenta y entró fuertemente en la agenda de los economistas en los años cincuenta: es cuando surge la toma de conciencia de que éste tema debería ser tratado de forma diferente. “No es que el subdesarrollo existiera desde entonces, pues este venía desde mucho atrás, sino que es en esos años cuando se le comienza a dar un tratamiento científico y diferenciado, que es una cosa bien distinta”

(Berzosa, 1999: 18). Chomsky (1997) sostiene que las universidades americanas han desempeñado un papel importante en el plano de la economía doméstica. Chomsky (1997) continua afirmando que durante la depresión de la década de treinta el *New Deal* no sirvió de gran cosa. Fue la guerra la solución para el desastre económico norteamericano.

Estados Unidos tenía una suerte de economía de mando. La producción industrial se triplicó. El país comenzó a producir de manera frenética. Esta fue una lección bien aprendida. Con posterioridad, se llamó la lección de Keynes, esto es, que si el gobierno moviliza los recursos y los invierte en la economía, puede estimular la producción y mantener una suerte de economía capitalista de Estado. Por si fuera poco, la lección la aprendieron exactamente los tipos que tenían que aprenderla, esto es, los gestores y administradores de las grandes empresas, que llegaron a Washington para ocuparse de la economía de mando y lo hicieron con gran éxito (Chomsky, 1997: 155).

Según Samuelson y Nordhaus (2002) aunque algunos investigadores identificaron qué periodos de expansión económica iban precedidos del aumento de precios y salarios, no fue suficiente para resolver el problema económico durante a la Gran Depresión norteamericana de los años 30. Fueron los gastos militares del gobierno los que animaron la economía.

Los ejes que promueven el éxito económico en los 20 años de postguerra son “el acuerdo entre el capital y el trabajo; la “paz” americana; el acuerdo entre el capital y los ciudadanos y la moderación de la rivalidad interclasista” (Bowles y otros, 2000: 17). Son juntos “las reglas del juego económico que garantizan la rentabilidad y fomentan la inversión y el crecimiento de la productividad” (Bowles y otros, 2000: 18).

Pero, las estructuras institucionales que dictan las reglas del juego norteamericano empiezan a perder su poder en los años 80. Si por un lado, la consolidación de las políticas de derecha en EUA, Canadá y Gran Bretaña (sumado a la caída del sistema soviético) mostraran que “la economía de las

derechas ha ganado la mayoría de las batallas políticas, pero ha perdido la guerra económica” (Bowles y otros, 2000: 19). Así que “las medidas de derecha combinan el puño de hierro con la mano invisible. Han fracasado, no solo debido a los fallos del mercado que acompañan a la prescripción de la libre empresa, sino también debido a los elevados costes de gestionar las tensiones sociales de una economía cada vez más jerárquica y desigual” (Bowles y otros, 2000: 20).

Para Berzosa (1999) en el periodo de postguerra la versión dominante sobre el desarrollo fue la teoría de la modernización que fue considerada como necesaria y suficiente para cerrar la brecha entre los países desarrollados y subdesarrollados. “Los pilares fundamentales de la política económica que se debería aplicar para alcanzar estos objetivos, sin abandonar el sistema capitalista, eran por medio de intervenciones del Estado, el fomento de la industrialización, nacionalizaciones y protección de la competencia externa básicamente” (Berzosa, 1999: 19). Según Berzosa (1999), los países socialistas tenían la misma estrategia pero dirigido por la planificación centralizada.

Los pilares del desarrollo de los años cincuenta y sesenta no resolvieron los problemas ni del desempleo ni de la pobreza. Así, al final de los años sesenta algunos economistas planearon una combinación entre el crecimiento y la redistribución “lo que significaba la puesta en marcha de políticas fiscales progresivas y políticas sociales similares a las que se estaban haciendo en los países más avanzados” (Berzosa, 1999: 19), pero pocos países pusieron en marcha propuestas de este tipo, por lo que la desigualdad continuó a pesar del crecimiento.

Para Berzosa (1999) de los economistas que defendieron la necesidad de combinación de crecimiento y redistribución identificaron dos tipos de necesidades que deberían ser atendidas: a) Las prioridades básicas necesarias para un consumo privado de una familia, tales como alimento, ropa, vivienda. b) Las necesidades necesarias para la sociedad como agua potable, instalaciones sanitarias, educación.

Al final de los sesenta y principio de los años setenta surge la corriente que defendía que las barreras al crecimiento de los países subdesarrollados eran los factores internacionales, querían decir que los problemas estaban en el sistema económico global que era injusto para los países menos desarrollados. Así que el problema no estaba en el interior de los países. Aunque con el apoyo de economistas de las Naciones Unidas las iniciativas a favor de un nuevo orden económico internacional no siguieron adelante.

A fines de los setenta y los ochenta la apuesta fue por las políticas neoclásicas y liberales. La libre regulación del mercado aparece como la gran solución para el problema de la pobreza. Frente a las concepciones anteriores, “se ha impuesto una visión en que todo hay que confiarlos al mercado sin ningún tipo de intervención que perturbe la buena marcha del orden natural de la economía” (Berzosa, 1999: 20). Así que “el triunfo de estos últimos supuestos ha conducido a un ambiente de pesimismo e incertidumbre en los estudios de desarrollo en estos últimos años” (Berzosa, 1999: 21). Además los resultados en los años ochenta no son satisfactorios.

La controversia entre el remedio adecuado al problema de la pobreza no es negativa. “No hay un acuerdo unánime dentro de la profesión de los economistas a la hora de diagnosticar las razones de la enfermedad que provoca la ineficiencia de desarrollo” (Berzosa, 1999: 22).

Pero lo que es más importante destacar es que en muchos casos, los remedios propuestos han chocado con las estructuras vigentes y los intereses establecidos, por lo que los problemas que se padecen no pueden ser imputables sólo a los economistas, aunque sí a aquellos que se erigen en defensores del orden vigente que es el causante de la situación grave por la que se pasa, sino que se deben a la forma de funcionar de un orden interno e internacional que reproduce las condiciones de desigualdad que son las que originan la existencia de las privaciones que padecen tantos ciudadanos del mundo (Berzosa, 1999: 22).



Furtado (1986) analiza que el subdesarrollo no es una etapa necesaria al desarrollo. Es un momento particular impuesto de alguna manera por los capitalistas que utilizan sus fuerzas institucionales con el propósito de extraer la mayor cantidad de recursos con el menor coste. Un caso sencillo de un país con economía subdesarrollada es la presencia de algunas industrias de países capitalistas que exportan productos coexistiendo con la economía local de subsistencia. El caso más complejo es la coexistencia de actividad de subsistencia, otra de exportación y otra actividad que es la industria capaz de producir la parte necesaria para que la economía local se desarrolle.

¿Cuál es la preocupación de éste sector industrial? Es que como tal industria tiene potencial para abastecer el mercado interno, busca disminuir la demanda de productos del extranjero. El aumento de la demanda de los productos de la industria local haría que estos capitalistas tuviesen un rápido crecimiento a través del fortalecimiento de su base industrial. El problema central es que éste modelo de crecimiento permite que la cantidad de trabajadores beneficiados sea muy baja. Al mismo tiempo países en desarrollo que alcanzarán diversidad e industrialización elevada continúan con ocupación tradicional. “De esta forma economías subdesarrolladas pueden conocer fases prolongadas de crecimiento de su producto global y *per capita* sin reducir el grado de dependencia externa y heterogeneidad estructural interna, que son sus rasgos esenciales” (Furtado, 1986: 196).

La relación entre subdesarrollo y dominación fue un marco en las medidas económicas para el desarrollo ayer y hoy. Ayer por toda la historicidad de explotación colonial; hoy por que bajo la mirada y tutela del Estado norteamericano, estructuras económicas que se sostiene al lanzar modelo tecnológico como fuente principal de desarrollo cuya coordinación no es posible con los demás Estados. Así que estos otros Estados están siempre condenados a buscar formas políticas y económicas para no perder el control de las fuentes del desarrollo y sus consecuencias. Las nuevas fuentes de desarrollo podrían ser tan perversas como las antiguas estructuras coloniales. Los Estados ya no consiguen simultáneamente coordinar el empleo, la estabilidad, el aumento del nivel del consumo. La idea de Keynes partía de la

hipótesis de que uno de estos propósitos eran conquistas a largo plazo de los Estados. Condición de política económica a partir de una economía nacional que hoy se muestra bien adversa.

Para Pimenta (2008) el desarrollo tiene tres vectores:

- desarrollo-proceso;
- desarrollo-resultado;
- desarrollo-utopía.

#### Desarrollo-Proceso

El desarrollo-proceso, para Pimenta (2008), es una preocupación reciente pero tiene su base en el antiguo pensamiento colonialista que defiende que un país más fuerte tiene que promover el desarrollo en un país más frágil, ya que éste no tiene condiciones por sí solo para encontrar su propio camino.

Esta forma enmascarada y modernizada de colonización fue, en el último siglo, denominada desarrollo-proceso. Con el apoyo del pensamiento de Rist, Pimenta afirma que cooperación no es desarrollo, sino que es reafirma que el desarrollo es una “creencia occidental” que conlleva una adaptación de prácticas antiguas de dominación a los cambios sociales, internacionales y nacionales, que se van verificando” (Pimenta, 2008: 104). Cooperación no es desarrollo, alerta Pimenta (2008). Entre los países periféricos y centrales se estableció un nuevo puente ideológico basado en valores de ayuda y comprensión pero que infiltraba una perversa forma de dominación. “La ayuda al desarrollo (...) consiste en una verdadera industria con sede en los países del centro y agencias y representantes en los países de la periferia. Una industria de reproducción del neocolonialismo. Y si en muchas situaciones hay buenas intenciones podemos reproducir el dicho popular: *de buenas intenciones está el infierno llen*” (Pimenta, 2008: 103).

La industria de reproducción del neocolonialismo o del desarrollo-proceso tiene cuatro vertientes: la primera es la difusión de la cooperación para el desarrollo que, aunque errónea, proporcionó la creación de incontables organismos

estructurados para este fin, como por ejemplo el Fondo de las Naciones Unidas para la Población (FNUAP), el Programa de Alimentación Mundial (PAM), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), además de media centena de instituciones. Prácticamente todos los bloques económicos regionales tienen estructuras específicas para la cooperación, inclusive la Unión Europea y, en el ámbito local, los propios países desarrollados tienen estructuras permanentes de apoyo a la cooperación interna o internacional. La segunda vertiente de la industria de la reproducción son las incontables Organizaciones No Gubernamentales de Desarrollo (ONGD). Están en los más varios países y con distintas problemáticas. África cuenta con el mayor número de estas instituciones, un 28% están distribuidas por 57 países. Y aquí se encuentra la tercera vertiente, la industria que soporta las necesidades de las dos vertientes anteriores, tales como la movilidad, las condiciones de alojamiento, centros de investigación, servicios financieros. La cuarta vertiente reside en el hecho de la composición de las actividades de intervención, aún cuando realizadas en un país subdesarrollado, benefician las economías desarrolladas, como en el caso de las industrias de medicamentos y alimentos (Pimenta, 2008).

El desarrollo-proceso tiene dos fases:

- La primera fase es la anterior a la globalización. En esta fase había dos preocupaciones fundamentales: la extracción de materias primas y productos agrícolas, y el consumo de los bienes industriales. Los países céntricos se apropiaban de los recursos naturales de los países subdesarrollados y en cambio incentivaban la cultura de la necesidad de los bienes de consumo.

- La segunda fase es la del periodo coincidente con la globalización. La preocupación céntrica en esta fase deja de ser el ser humano, esencial tanto para el consumo como para la producción industrial, y pasa a ser el capital-dinero. Pero son pocos los que tienen este capital-dinero, dado el proceso de mala distribución del rendimiento. En esta perspectiva, el desarrollo-proceso también “es financiación y al hacerlo entra en conflicto con el crecimiento económico, subvaloriza el espacio y los hombres, los deshumaniza aún más” (Pimenta, 2008: 110).

La otra preocupación de Pimenta (2008) es la influencia creciente de la economía subterránea en el desarrollo-proceso. A pesar de las dificultades de datos e información inherentes y rasgos de la economía subterránea, Pimenta (2008) defiende que hay fuertes indicios de que algunos proyectos de cooperación están no sólo relacionados directamente con actividades subterráneas sino con actividades de carácter inhumano, como el tráfico de seres humanos o de armas. Las acciones pueden ser bien intencionadas, pero la intervención cooperante permite el cambio de los objetivos principales. El segundo problema es que, en lo que se refiere (afecta) al comercio internacional, las redes de comercio local de los países subdesarrollados ganan fuerza. Crece el valor social y la presión de los opresores para que se difundan como normales las actividades informales. “El ‘desarrollo-proceso’ ha integrado África en la mundialización de las actividades ilegales controladas por instituciones localizadas en las economías desarrolladas” (Pimenta, 2008: 112).

La propuesta de actualización del desarrollo-proceso comprende 6 conceptos, según Pimenta (2008): desarrollo sostenible, local, participativo, humano, social e integrado. El propio Pimenta reagrupa los cinco primeros en 3 familias conceptuales, dejando el último como concepto transversal: familia conceptual ambiental; familia conceptual de las personas y de las comunidades; familia conceptual de los Derechos Humanos y dignidad humana. Cada uno de estos nuevos conceptos genera determinados privilegios. Cuando se dice “desarrollo sostenible” hay un énfasis entre economía y ecología, cuando se dice “desarrollo participativo” se evoca la acción emprendedora en el ámbito económico. Siguiendo el planteamiento de Pimenta, los temas de “paz” y “Derechos Humanos” estarían relacionados con qué modelo de desarrollo. Si la respuesta es “todos los modelos” es un engaño. Si la respuesta es “algunos modelos” es una afrenta a la ciencia económica.

## Desarrollo-Resultado

El desarrollo-resultado es consecuencia del desarrollo-proceso. Pero, Pimenta (2008) alerta de que *no* hay cualquier relación cuantitativa entre ellos. El desarrollo-proceso podría ser calculado sumándose el total de las transferencias de los donantes a los ingresos generados por las propias estructuras cooperantes y a algún ingreso generado por otros sectores influenciados por el cooperante, por lo que el total de esta suma equivale al total del desarrollo-resultado. Pero esta ecuación falla porque en los países subdesarrollados hay actividad económica, cultural, social, política, independientes de la intervención de los agentes donantes. La suma del desarrollo-resultado está constituida por la suma de otros elementos económico-sociales que no están incorporados, sea directa o indirectamente en las cuentas de intervención del desarrollo-proceso. Como el total de la suma del desarrollo-resultado tiene más componentes que no están incorporados en los elementos de suma del desarrollo-proceso, el resultado de uno no es cuantitativamente equivalente al otro (Pimenta, 2008).

Tampoco es satisfactoria la metodología de comparación entre países para intentar cuantificar el desarrollo-resultado. Según Pimenta, (2008), esta metodología presenta dos facetas: comparar lo que no se puede comparar. El autor ejemplifica: “¿Cómo reaccionaríamos si asistiéramos a un maratón en que unos corredores llevaran a la espalda un motor que les facilitara el avance y otros una mochila de piedras o motores que tendieran a llevarlos a andar hacia atrás?” (Pimenta, 2008: 124). El maratón, por ejemplo, de la competitividad sea industrial sea del sistema educativo, entre los agentes globales tiene este rasgo peculiar: hay unos que cargan un proceso histórico facilitador y otros que las condiciones no son nada favorables, pero ambos están en la carrera.

El desarrollo-resultado es fruto del potencial de decisión y participación de los países subdesarrollados. Una política para el desarrollo pasa por una “reducción de la segmentación, por la creación y ampliación de las cadenas de

producción, por la armonización y sincronización de los diversos sectores sociales” (Pimenta, 2008: 133).

Pimenta (2008) defiende vehementemente un cambio radical de la actual institucionalización de la política de cooperación. Del modelo actual de cooperación podrían continuar pocos sistemas, como por ejemplo, la transferencia pública de recursos financieros o las redes de investigación científica. El propio Pimenta reconoce que no es fácil desvincular la faceta tan difundida y patrocinada por instituciones del occidente que defienden la cooperación como canal para el desarrollo. Y esta desvinculación entre cooperación y desarrollo es urgente y necesaria porque cooperación no es necesariamente desarrollo. Además, como también presenta Freire (1996) el desarrollo no debe atender únicamente a la moral del inversor sino que debe estar acompañado de una política que priorice el desarrollo de la mujer y del hombre.

Puede haber cooperación sin desarrollo. Ocurre a través de la correlación o no entre el “desarrollo y articulación de los diversos sectores de la economía” (Pimenta, 2008: 133).

Puede haber cooperación contra el desarrollo, “basta para ello que la cooperación reduzca las relaciones entre sectores industriales, que lleve a la destrucción de interdependencia entre sectores de actividades - y la sustitución de producción por importaciones o la preferencia por exportaciones con bajo valor añadido ¡son situaciones frecuentes asociadas a la cooperación! -, que conduzca a un mayor alejamiento en relación a los coeficientes de correlación óptimos” (Pimenta, 2008: 134).

Pimenta (2008) replantea los conceptos articulados en el desarrollo-proceso porque ahora, a partir de las ideas centrales del concepto de desarrollo-resultado, necesitan de reformulación:

- El desarrollo es integrado. No hay desarrollo sin integración y sin integración no hay desarrollo. La desarticulación está asociada a la ausencia

de integración. La cooperación debería estar articulada con las prácticas económicas y políticas. Sin esta articulación no hay desarrollo, pero podrá haber cooperación. Una cooperación que no vincula en su estrategia institucional la posibilidad de participación de los que cooperan, difícilmente conseguirá posibilitar integración del cooperante con su medio.

Pimenta (2008) denuncia que, en la estructura de desarrollo integrado, hay un hiato entre el discurso ideológico y la práctica económico-política. ¿Cómo pueden los países desarrollados ser tan eficaces internamente y tan descuidados en los proyectos de cooperación, especialmente en el caso de África? Pimenta afirma que esta situación caracteriza un neoloconialismo.

- El desarrollo es humano siempre y cuando garantice continuamente el bienestar de las personas y si el bienestar de unas personas no se da en función del “malestar” de otras. “Ese bienestar, por su parte, para ser desarrollo tiene que estar asociado a la interdependencia de los sectores de actividad, a la combinación de los derechos de los ciudadanos con la producción de los servicios, a un reparto del ingreso que no hiera los derechos” (Pimenta, 2008: 135). El desarrollo hasta puede ser participativo pero, posiblemente, tendrá un efecto más a largo plazo en cuestiones fundamentales para la iniciativa empresarial.

El ‘desarrollo humano’, por muy entusiasta que sea este concepto, está muchas veces asociado a la cooperación para el subdesarrollo. Está muchas veces asociado a “trabajar para las estadísticas”. Porque esta es una cuestión importante y que choca con los lugares comunes sobre el asunto, citaré aquí dos ejemplos. Primer ejemplo, sobre desarticulación inter-industrial. Es preciso aumentar la enseñanza básica obligatoria, porque son los objetivos del milenio. Se financia y se hacen escuelas. Se financia y se forman algunos profesores. Sin embargo las escuelas están apenas equipadas, los libros son creados con la colaboración del financiador, la edición es hecha en el extranjero. Se trabajó en la enseñanza básica porque esa es la prioridad pero no se garantiza la continuidad en el sistema

educativo, no se garantiza una enseñanza universitaria que sea capaz de relacionar todas estas cuestiones y producir formadores de formadores, redactores de libros, profesores de calidad de los diversos grados de enseñanza. Se financió la enseñanza básica, se cooperó y se agravó la articulación inter industrial, se cooperó y mejoró temporalmente algunos aspectos – lo que en sí es positivo – pero se generó subdesarrollo. Segundo ejemplo, sobre desarticulación de prácticas sociales. La educación en un país africano tiene por delante desafíos mucho más ciclópeos que en un país europeo. La enseñanza básica no tiene sólo el objetivo de enseñar a leer, contar y escribir. Expliquemos. Nyambal (2006: 46 y seg.) comienza por presentar siete dificultades al desarrollo: (1) una incapacidad para proyectarse mientras que la entidad cultural esté diferenciada de las otras civilizaciones; (2) un espíritu de dependencia incompatible con el desarrollo; (3) la cultura política y social está poco orientada a la creación de riqueza; (4) el etnocentrismo contra el contrato social; (5) una cultura poco orientada a la valoración del saber y de la innovación; (6) el rechazo de dominar el espacio y el tiempo; (7) la omnipresencia de la superstición y del fatalismo. Admitamos que tiene razón. Por eso también lo tiene cuando, por deducción lógica, concluye, como una forma de acción que es preciso hacer la enseñanza básica obligatoria y promover reformas autorizando, para además de la transmisión de los conocimientos de base, difundir los valores del patriotismo, de la innovación, de la integridad, de la puntualidad, el gusto por el aprendizaje, el espíritu de cuestionamiento, el culto del trabajo y del ahorro, la cooperación, la preferencia por la racionalidad científica en detrimento de la superstición, el sentido de la responsabilidad ante la colectividad. ¿Será que este gran desafío que se coloca a la enseñanza básica no exige una enseñanza cualitativamente superior a lo que está pensado y montado por la cooperación? Por eso hemos afirmado insistentemente que la aplicación de los principios orientadores de la educación “a las zonas periféricas exige mayor rigor y más intensa valorización de los



principios, porque sólo así las periferias serán capaces de imponerse en la escena político-educativa mundial (Correia, 2007: 4); (Pimenta, 2008: 135).

- El desarrollo es local: Todo desarrollo es local “porque la accesibilidad a los bienes es componente indispensable del bienestar (...) el desarrollo como articulación da sentido más riguroso a esta accesibilidad espacial: exige articulación entre la producción o importación, por un lado, y el almacenamiento, conservación, transporte y comercio, por otro, siendo estos sectores los que garantizan la efectiva accesibilidad” (Pimenta, 2008: 136).

### Desarrollo-utopía

El desarrollo-utopía “no es una meta a alcanzar, colocada en su pedestal, sino el instrumento ideológico de viabilizar el desarrollo-proceso, el único que verdaderamente interesa a los países dominantes, y dominadores, de la globalización” (Pimenta, 2008: 138). La argumentación de Pimenta parte de la hipótesis de que el desarrollo-proceso comenzaría a tener problemas cuando cambie su discurso de “combate a la pobreza por “control de países”. Posiblemente las grandes empresas perderían su aprecio cuando la población estuviera convencida de “que la ayuda internacional es... quitar a los pobres de los países ricos... para dar a los ricos de los países pobres” (Pimenta, 2008: 138).

Para Pimenta (2008) el desarrollo-utopía envuelve tres actores sociales: el ciudadano común de los países desarrollados, élites y grandes organizaciones y los principales interesados en el desarrollo. Cada uno de estos grupos (re)establece lo que representa desarrollo-utopía:

- Si el desarrollo-proceso oculta un nuevo colonialismo y el desarrollo-resultado el análisis distorsionado de índices económico-sociales, el desarrollo-utopía puede continuar con este nombre para los bien-intencionados que entran en la trama de las grandes organizaciones de cooperación;

- El desarrollo-utopía puede también ser denominado “desarrollo-ideológico” por la élite y grandes organizaciones de los países desarrollados y para algunos representantes de los países subdesarrollados;

- Las sociedades “no desarrolladas” (los principales interesados), según Pimenta, para el público nuclear del desarrollo, el desarrollo-utópico puede representar muy poco o casi nada porque “agotan sus objetivos, sus anhelos, su manera de ser y estar, en la capacidad de sobrevivir hasta mañana” (Pimenta, 2008: 139).

La esfera económica en la constitución social *se incorpora*, pero *no* debería *dominar* el sentido de la vida y la elección socio-cultural de los individuos o grupos “la antropología nos invita (...) a tener en cuenta que `en numerosas sociedades la economía no se presenta como un sistema (separado), operando según una lógica propia, independiente de otros registros del sistema social” (Pimenta, 2008: 139). Es preciso “relativizar el dato económico que se presenta, cada vez más, como uno en sí apodíctico cuya violencia, real o ideal, tiende a sumergirnos. La postura antropológica debe permitirnos evitar la naturalización de lo económico. Nula inmanencia en lo que los hombres elaboran en sociedad, insistiendo en los hechos como elecciones culturales” (Pimenta, 2008: 139).

## 2.3. JUSTICIA SOCIAL EN UN CONTEXTO PARTICULARMENTE ECONÓMICO

El desarrollo económico no se da por sí solo. El desarrollo económico tampoco es un fin en sí. “El desarrollo tiene que ocuparse de mejorar la vida que llevamos y las libertades” (Sen, 2000: 31). Thurow (1973) cuestiona cuál es la llave para determinar cuando el sistema económico es o no justo y equitativo. Sen (2000) defiende la tesis de que la libertad no es sólo el objetivo primordial del desarrollo, sino también el medio principal para el desarrollo. Para Sachs

(2005a) el desarrollo no puede ser igual al de China, quien condena el medio ambiente a favor del crecimiento económico.

Thurow (1973) alerta sobre que los valores sociales son esenciales en el concepto de justicia económica. De esta forma la propuesta de desarrollo económico sobrepasa la acumulación y mantenimiento de riqueza que “son instrumentos para conseguir otro fin” (Aristóteles). Renta y riqueza son partes de unos contextos más complejos y dinámicos de éxitos y privaciones proporcionados por el desarrollo.

Para Stiglitz (2005b) la tarea del Banco Mundial de promover el crecimiento y erradicar la pobreza de los países en desarrollo se ha perdido en los últimos años, en primer lugar por la dificultad de la tarea y en segundo lugar por los errores cometidos. El Banco Mundial sería una fuente de dinero para los países pobres. Pero, según Stiglitz (2005b) en la década 80 hubo un cambio en el Banco Mundial de los proyectos hacia las políticas de ajuste estructural, privatización y estabilización macroeconómica que se concentra en los precios y no en la producción o empleo. Estas políticas, sin embargo no fueron tan eficaces. Los países que elegirán otras políticas de desarrollo, como por ejemplo el sudeste asiático, obtuvieran crecimiento más rápido y mayor éxito en la reducción de la pobreza.

Para que las estrategias del Banco Mundial pudiesen seguir adelante se implementaron tres grandes mecanismos: a) La unión entre el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional - FMI. Así muchos de los países no tenían alternativas. Los principales modelos y fuente de financiación de desarrollo determinaron el mismo guión económico. b) La argumentación siempre muy bien articulada de que los inversores internacionales, donantes y los mercados de capitales se sentirán sin coraje de invertir dinero en los países que ignoren los criterios del Banco y del FMI; c) El dominio de la derecha entre las décadas de los 80 y principios de la década de los 90 en que generaron una receta patrón.

En muchos países el Banco Mundial es el mayor inversor en el sistema educativo (World Bank, 1990), aunque haya empezado las inversiones en este sector en la década de los 60. Desafortunadamente, sus políticas económicas han hecho que el “Banco Mundial sea visto como un defensor de la ortodoxia neoliberal, que en general esta a la par con los intereses financieros, empresariales y nacionales de los países más industrializados” (Stiglitz, 2005b: 13). Además, el Banco Mundial añadía a las prestaciones de servicios un listado de condiciones en un “abordaje que destruía los procesos democráticos y la identificación de los países con sus políticas, lo que fragilizaba su eficacia” (Stiglitz, 2005b: 13).

La sufocante estructura política del Banco Mundial es otro gran problema de uno de los principales organismos internacionales en la lucha contra la miseria e injusticias sociales. Aunque la directiva del Banco expresa su voluntad en atender a los cerca de 6.000 millones de hombres y mujeres que son miembros del Banco (World Bank, 1984) su sistema de votos y poder es un reto al que se puede clasificar como sistema democrático. El sistema de voto del Banco Mundial está compuesto por 54% para el resto del mundo y 46% para USA, Japón, Francia, Rusia, Reino Unido, Alemania y Arabia Saudita. En el FMI la composición de voto es de 52% resto del mundo y 48% para los mismos del Banco (PNUD, 2002). El presidente del Banco es nombrado por el presidente norteamericano, mientras la presidencia del FMI es una prerrogativa de la Unión Europea. Stiglitz (2005a) y PNUD (2002) condenan este desequilibrio entre los miembros del banco y por lo tanto para quién debería el Banco trabajar y la forma antidemocrática de su gestión.

Elegir al presidente del Banco es fundamental. Lo que está en juego no son sólo millones de euros y dólares lo que está en juego son millones de personas: su educación y salud para empezar. Es la reducción de la pobreza la principal tarea del Banco (World Bank, 1991). Una importante estructura económica-política en el combate contra el hambre, el sufrimiento y la guerra. Stiglitz (2005a) pregunta ¿Porqué una decisión tan importante, como a la elección del presidente del Banco Mundial está en manos de un sólo hombre?

El problema del modelo democrático actual es que hay instituciones con gran poder en el sistema internacional y nacional, que sus dirigentes no fueron electos por votación popular. Es lo que pasa con instituciones fundamentales como Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio (antiguo GATT *General Agreement on Tariffs and Trade*), el Fondo Monetario Internacional o el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas. Para Vargas-Machuga (2009) hay en el sistema democrático una polémica entre la potencia de las decisiones democráticas sea a los compromisos de éstas decisiones con la democracia, sea con a los mecanismos de legalidad. “Y es que, por un lado, los arreglos constitucionales y el control de legalidad, encomendados casi siempre a organismos y agentes no electos, se proyectan muchas veces como un verdadero ‘poder de veto’ capaz de por sí mismo de mantener, y a veces alterar, el *status quo* con independencia de cual sea la ‘voluntad popular’” (Vargas-Machuga, 2009: 158).

Vargas-Machuga (2009) continúa su planteamiento argumentando que en los estudios de política comparada aumenta la importancia de los estudios de “*veto player*” promocionada por George Tsebelis. *Veto players* son “actores cuyo acuerdo es requerido para promocionar o impedir cambios políticos” (Vargas-Machuga, 2009: 158). Hay dos categorías, los *institutional veto players* y los *partisan veto players*. El *institutional* son aquellas instituciones que ejercen poder con igual competencia a otros poderes. Los *partisan* “por lo general partidos políticos, cuyo poder deriva de su condición de miembro de una coalición gobernante mayoritario a cuya formación y mantenimiento cooperan” (Vargas-Machuga, 2009: 159).

La discusión se centra en prosperidad y justicia. Sen y Thurow preguntan cuál es la contribución de la libertad social a la economía. Por ejemplo, la influencia de la libertad política en el crecimiento del PIB; o de la relación de la industrialización de un Estado con libertad de expresión. Sen y Thurow recogen respuestas a las “hambres u otras calamidades económicas de este tipo” (Sen, 2000: 29) y en “qué tipo de sociedad deseamos vivir” (Thurow, 1973: 10).

Libertad, justicia y desarrollo económico son el trío de análisis y discusión entre Sen y Thurow. No hay libertad sin justicia, incluida la justicia en la redistribución de los recursos. Tampoco hay justicia sin libertad, aún en situación de pleno crecimiento económico. Entre la teoría de Rousseau de que todos los hombres son iguales por naturaleza, derivada de un contrato social, y la creencia griega de que todos los hombres son desiguales por naturaleza, la tradición norteamericana defiende la igualdad de oportunidades. No hay fórmula para el éxito económico-social, sí hay caminos. Como tampoco hay desarrollo económico sin libertad y justicia.

La libertad tiene dos funciones fundamentales en el modelo de desarrollo económico propuesto por Sen: actúa como evaluadora del resultado y del proceso económico alcanzado. La libertad es el eje de eficacia del desarrollo económico. El desarrollo depende de la participación activa del ciudadano. La implicación creativa y consciente de la comunidad en el desarrollo económico evita tentativas de separar acciones de gobierno de los intereses comunes. Sen (2000) nombra estas participaciones de la sociedad civil de mecanismos “institucionales” que, por su parte, co-participan en el sistema económico. La consolidación de la libertad es “el fin primordial y el medio primordial del desarrollo” (Sen, 2000: 28, 55 y 57).

### **2.3.1 La libertad en el desarrollo económico**

“Libertad es tanto los procesos que hacen posible la libertad de acción y decisión como las oportunidades reales que tienen los individuos, dadas sus circunstancias personales y sociales” (Sen, 2000: 33). Aunque, según el autor, hay dos dimensiones de libertad: las libertades fundamentales y las libertades instrumentales. Las libertades fundamentales son aquellas que están directamente relacionadas con el objetivo final del desarrollo, así no hay desarrollo sin libertades. Las libertades instrumentales (también llamadas por el autor de derechos u oportunidades) se relacionan con el proceso del desarrollo,

así no hay posibilidad de crecer económicamente, sin participación activa de la sociedad civil.

Las libertades, desde un punto de vista instrumental, son: libertades políticas, servicios económicos, oportunidades sociales, garantías de transparencia y seguridad protectora. Las libertades políticas incluyen los Derechos Humanos, derecho de elegir gobernantes y representantes de los ciudadanos, posibilidad de investigar y criticar autoridades, libertad de prensa. Los servicios económicos se refieren a las oportunidades de los individuos de utilizar los recursos económicos para consumir, producir o realizar intercambios, inclusive recursos financieros como el acceso y las condiciones de una financiación, por ejemplo. Los derechos a los servicios económicos tienen estrecha relación con la forma que se distribuyen las rentas adicionales, especialmente en la relación renta nacional versus los derechos económicos individuales. Las oportunidades sociales se refieren, por ejemplo, a los sistemas de educación y salud. La seguridad social es un “colchón” contra una caída brusca de la población que se vea afectada por los fallos o flaquezas del sistema o subsistema económico-social tales como desempleo, desastres naturales, falta de alimentos. Pero estas políticas públicas deberían estar estructuradas por el hilo conductor de la transparencia y de la comunicación. La comunicación facilita e invita a la participación social, que no se limita a técnicos o especialistas. Favorecer la participación social puede, por ejemplo, evitar o disminuir la corrupción (Sen, 2000).

La expresión máxima de no libertad es la esclavitud. La expresión máxima de esclavitud es la del esclavo que, en todos los ámbitos (familiar, social, laboral, religioso), está sometido a la voluntad de su propietario. Y, según la ONU, el “transporte transatlántico” es la expresión mayor de explotación del sistema de esclavitud (BBC, 2007b). En Estados Unidos, cuando el sistema de esclavitud terminó, muchos propietarios de tierras intentaron, sin éxito, recontratarlos ofreciendo más del doble de salario. La libertad de empleo y el método de trabajo fueron defendidos por Marx. Su crítica al sistema capitalista es justamente la falta de expresión del trabajador en el proceso productivo y la ilegitimidad de la participación de los trabajadores en la riqueza generada por el

trabajo de estos mismos trabajadores. La esclavitud acompaña a la humanidad desde las antiguas civilizaciones de Mesopotamia, la Antigua Grecia y el Imperio Romano. Con la colonización, los países europeos necesitaban mano de obra barata. Los primeros esclavos fueron los indios e inmediatamente después los africanos. En 300 años, más de 10 millones de africanos fueron esclavizados y llevados a las nuevas colonias. Se estima que dos millones murieron de hambre o de enfermedades (BBC, 2007a, b). La abolición del comercio esclavo por parte de los explotadores comenzó el 24 de marzo de 1807, por decisión del Parlamento Británico. La abolición del comercio esclavo comenzó en América, siendo decisiva la resistencia contra la esclavitud, en especial, la victoria de Toussaint L'Ouverture que venció en Haití a los ejércitos británicos y franceses. También Bartolomé de las Casas, al cuestionar en el siglo XVI las atrocidades cometidas por los españoles contra los indios de América: ¿Quiénes son finalmente los bárbaros? El modelo de esclavitud no forma parte del pasado. La esclavitud continúa. Para la Organización Internacional del Comercio (OIT) hay más de 12 millones de esclavos en el mundo, encontrándose un 10% en América Latina (BBC, 2007c). Tanto en el sistema tradicional, como en versiones más modernizadas, como el caso de los “cayucos” que vienen de África hacia Europa.

La esclavitud inauguró *“lo que engendra el poder del hombre sobre el hombre”* (Ponce, 2005: 18). Desaparecen los intereses comunes. Poco a poco los intereses individuales se profundizan en intereses antagónicos “el proceso educativo hasta *entonces* único se escindió; *la desigualdad económica entre los ‘organizadores’* - cada vez más exploradores – y los ‘ejecutores’ - cada vez más explotados -, *trajo necesariamente la desigualdad en sus educaciones respectivas*” (Ponce, 2005: 19).

Los enlaces entre lo social, cultural y económico, según Marx, se distingue en tres momentos: la esclavitud en que la distribución de la riqueza se limita a la obligación de mantener la sustentación del esclavo; la servidumbre en que la distribución de la riqueza venía de la posibilidad de explotar riquezas naturales del señor feudal y el sistema capitalista en que la distribución de la riqueza es



el pago de un sueldo a la clase trabajadora que ha ejercido determinada actividad bajo mando del dueño del capital.

Tanto las versiones modernizadas de esclavitud rasgos de las violencias como el “terror ideológico” sea religioso, sea político-democrático o político-autoritario, sea la esclavitud tradicional están presentes, incluso en los países más desarrollados. Esto se da tanto en lo cotidiano de personas legalizadas o ilegalizadas, como en la explotación financiera o en el mercado (in) formal de trabajo. Además, es evidente, que la esclavitud en su forma tradicional aumenta inclusive en estos mismos países. La libertad en el contexto de la globalización se sitúa entre la libertad formal, que es subjetiva, creída por las instituciones y moralmente por la sociedad y la libertad real, que es concreta, vivida por las mujeres y hombres tanto en las condiciones de trabajo, como en la condición social de trabajador(a).

Si la esclavitud puede surgir y robustecerse en el capitalista no puede surgir y mucho menos permanecer en la democracia. Un Estado o cualquier forma de sociedad humana democrática, no podrá tener en sus estructuras ninguna forma de esclavitud. La esclavitud rompe con la esencia de la democracia (gobierno del pueblo) como régimen político sostenido por la participación directa o indirecta del propio pueblo. El objetivo de la democracia es justamente la convivencia social, que todos los ciudadanos sean libres e iguales en la sociedad y ante la ley, (que puede ser tanto una normativa impuesta como una expresión del pueblo, (Nour, 2006). La injusticia del actual sistema capitalismo es que busca permanentemente ignorar el valor. Si al mismo tiempo que al producir algo me auto produzco (realización personal) es necesario alguna alienación para participar del mercado de trabajo. Sin embargo, el Estado democrático no garantiza la libertad, como el desarrollo económico no garantiza la felicidad. ¿El sistema económico capitalista de acumulación, puede convivir con el ideal igualitario de la democracia?

Para Sen, (2000) la pobreza es una privación de renta y de otras capacidades básicas. Los tres indicadores de libertad o privación utilizados por Sen (2000) son: la mortalidad prematura, la destrucción y el analfabetismo. El analfabeto

no ejerce su libertad de votar. La falta de bienes y servicios tienen validez tanto para la élite de los países africanos, como para los africanos en Estados Unidos. Los africanos residentes en las grandes ciudades americanas como New York, San Francisco o Washington tienen una expectativa de vida inferior a la expectativa de vida americana, sin embargo superior a la expectativa de vida de los hombres del sur de Asia o de muchas regiones de África que tienen vida breve y precaria. Pero, la pobreza no debe ser argumento que justifique la ausencia de participación en la sociedad. Thurow (1973) defiende lo que son las acciones esenciales de un gobierno: redistribución de la riqueza a través de programas de recaudación de impuestos, así como inversiones públicas. Sen (2000, 2006) critica la corriente economicista defensora de la idea de que los pobres no se preocupan con temas como democracia, derechos civiles y políticos, pues las necesidades económicas son más importantes y urgentes. “Siempre que se intenta probar que los pobres no tienen interés por sus derechos, la realidad ha demostrado lo contrario” (Sen, 2006: 82). Las luchas por las libertades democráticas son observables tanto en Asia (Corea del Sur, Indonesia, Bangladesh, Tailandia) como en América Latina y África. En el caso de América Latina a pesar del crecimiento económico de los últimos años, la distribución equitativa de renta y justicia social son privilegios. El crecimiento de la renta en la región no fue suficientemente “democratizado” reflejando un 40% de la población en la línea de la pobreza y un 15% en la pobreza extrema (BID, 2007). Según el Banco Mundial hay cuatro billones de personas pobres en el mundo y un billón de personas que viven con menos de un dólar al día.

La discusión de prosperidad y justicia es necesaria también en los países ricos con cierta libertad política. Japón y Finlandia son casos clásicos. A pesar del desarrollo económico y de la libertad social, el número de suicidios continúa asustando a los gobiernos de estos Estados. Desde un análisis económico-social occidental contemporáneo, ambos países crecieron mucho en los últimos 50 años: Japón creció en la posguerra y Finlandia después de la revolución en el sistema educativo. La presión por la competitividad en el caso asiático, y la apatía social, en el caso nórdico, son los principales factores del disgusto social. Japón y Finlandia son ejemplos de la teoría de superabundancia y necesidades satisfechas de Marx. Habitantes de regiones pobres podrán

sorprenderse cuando sepan que son masivos los suicidios en países consolidados en su eje social y en la búsqueda del bien común. Mientras en Japón y Finlandia se pierden vidas por suicidio, dada la enorme “eficacia” en las relaciones estructurales, en África o en América Latina se pierde la vida por asesinato (como también por homicidio doloso) víctima del caos social y político.

Esclavitud y pobreza también están incorporadas en la llamada sociedad global o en la llamada sociedad de la información. Una sociedad de privilegios no es una sociedad justa. Países en vías de desarrollo son aquellos que continúan en el dilema: pobreza en medio de la abundancia (Brasil, Argentina, Chile, Sudáfrica, Angola, Arabia Saudita, Irak). La democracia tiene que ser practicada para ser democrática. La distribución de la riqueza y de la consolidación de la justicia social son bien diferentes entre, por ejemplo, Arabia Saudita y Noruega (actualmente 1º y 2º productores de petróleo). Por otro lado, Israel, Suiza y Singapur, consiguen mantener estrecha relación entre desarrollo, libertad y justicia. Un país desarrollado no es aquel que es más rico, sino el que consigue a través de sus instituciones y estructuras, gestionar mejor la complejidad de las instituciones y estructuras. Un país en vías de desarrollo no es un país pobre, pero sí lo es un país que no consigue construir el eje del bien común con la participación activa y permanente de la sociedad civil. Este eje es constantemente atacado tanto por mecanismos internos como por estructuras externas. El eje puede ser quebrado por intereses del poder paralelo (gángsters; ilegalidad de bienes y servicios – inclusive los patrocinados por empresas legalizadas –; tráfico – drogas, órganos humanos, armas, información, dinero, personas). El eje del bien común también puede ser torcido por la propia sociedad cuando - en búsqueda de la fantasía del privilegio individual - , apoya actividades paralelas que sean contrarias al bien social. En este caso la sociedad civil es ignorada y queda a la deriva en el mar de intereses de pequeños grupos amparados en estructuras económico-socio-políticas.

### **2.3.2. La democracia en el desarrollo económico**

Sen defiende el modelo ético-político de desarrollo económico con fortalecimiento del sistema democrático. No hay modelo de desarrollo económico que se justifique con represión de la sociedad civil. Aunque obtenga resultados satisfactorios, la no constitución y consolidación de una democracia no permitiría aceptar la continuidad de un eventual éxito financiero. No debe ignorarse la necesidad de generar riqueza, pero a la luz del pensamiento de Sen la evaluación de la riqueza generada ha de ser considerada necesariamente en el proceso social y el crecimiento de sus estructuras y formas de poder. “Los derechos políticos, incluyendo la libertad de expresión y de debate, no sólo son fundamentales para provocar una respuesta social a las necesidades económicas sino también para contextualizar las propias necesidades económicas” (Sen, 2000: 192).

Las corrientes contrarias al pensamiento de Sen defienden que el desarrollo económico es prioritario en la vida del ser humano. Justifican el pensamiento de Lee (en homenaje al divulgador y creador Lee Kuan Yew, ex Primer Ministro de Singapur) en que los Derechos Humanos y la libertad dificultan el crecimiento económico; la preferencia de los menos favorecidos que, al elegir entre la libertad política o el crecimiento económico, eligen lo segundo y, que el énfasis en los Derechos Humanos y libertad son prioridades del occidente, y son contrarios a los valores asiáticos que prefieren orden y disciplina.

La tesis de Lee, según Sen (2000) se fundamenta en una realidad selectiva y limitada. Estados como China y Corea del Sur obtienen ciertos índices de desarrollo aunque sean regímenes políticos autoritarios. Sin embargo, el Estado de Botswana además de haber consolidado su democracia en África es el que más ha crecido económicamente. Tanto en el caso asiático, como en el africano, las pruebas son generales. “Los estudios empíricos sistemáticos no confirman la tesis de que existe un conflicto general entre las libertades políticas y los resultados económicos” (Sen, 2000: 187). Lo que es difícil es no aceptar la influencia de las dos vertientes: libertad (o no) y desarrollo

económico en cualquiera de los sentidos. El conjunto de medidas estratégicas para la competencia mundial no justifican el autoritarismo y estas medidas no perjudican la democracia, por ejemplo: la estrategia para mejorar el nivel de formación, la reforma agraria, los incentivos públicos a la inversión social, la industrialización ecológica. El desarrollo, por su parte, no puede ser evaluado sólo por dos o tres índices económicos, como el crecimiento del PIB. Según la propuesta de desarrollo económico de Sen “también tenemos que observar la influencia de la democracia y de las libertades políticas en la vida y en las capacidades de los ciudadanos (...) examinar tanto la conexión entre los derechos políticos y humanos, como la prevención de grandes desastres” (Sen, 2000: 188). Los gobiernos suelen sensibilizarse y actuar bajo presión. Una vez más es fundamental el papel de la democracia (votar, protestar, influenciar) en el recorrido económico-social.

El segundo argumento defiende la tesis de que los ciudadanos del tercer mundo no tienen ninguna preocupación por sus derechos políticos. Las pruebas que intentan sostener esta tesis son demasiado limitadas, tal como ocurre con la tesis de Lee, según Sen (2000). En la década de los 70, los hindúes rechazaron perder los derechos políticos en pago de un eventual crecimiento económico. Y la India era uno de los países más pobres del mundo. El segundo argumento, reduce al ser humano a un ser de necesidades inmediatas y básicas. Atribuye al volumen de dinero la única fuente de transformación humana posible. Eso significa ignorar la formación bio-psico-social-pedagógica del ser humano. No entiende a la mujer y el hombre como seres pensantes, activos y transformadores en un contexto socio-cultural. Rechaza imaginar la posibilidad de cambio de un dato del sistema político-económico. Además de establecer un posible cambio, se fundamenta sólo en la cantidad de recursos financieros del sujeto. No es esta la historia de la humanidad. Si por un lado los sistemas macro de funcionamiento social, producción y distribución, se mantienen durante siglos, por otro lado, la transformación tanto de profundidad como de horizonte de estos macro sistemas, marca el movimiento de crecimiento y poder de transformación en el mundo y con el mundo.

La tradición en la India, Oriente Medio e Irán no posibilitan aceptar con facilidad la premisa de que los asiáticos prefieran el orden y la disciplina a la democracia. Como también que la democracia sea un valor histórico exclusivo de occidente. “Una de las primeras y más enfáticas declaraciones en defensa de la tolerancia, del pluralismo y del deber del Estado de proteger las minorías se puede encontrar en los escritos del emperador hindú Ashoka, dinastía Maurya, el siglo III a.C.” (Sen, 2006: 83-4). Asia representa un 60% de la población mundial. Lo que significa que hay una cantidad de escritos y valores diversos. Encontrar un texto o escritura que valore el orden y la disciplina, no significa afirmar que los asiáticos sean contrarios a la participación en el debate público y a la convivencia social. Si no es difícil encontrar algún texto asiático que glorifique la obediencia, la disciplina y el orden, tampoco es difícil encontrar mensajes semejantes en occidente como en “algunos textos de Platón y Santo Tomás de Aquino” (Sen, 2006: 87). Confucio recomendaba respetar el Estado: “Cuando Tzu Lu, gobernador de She, pregunta ¿Cómo debo servir al príncipe?” Confucio responde (...) `Dígale la verdad, aunque le ofenda” (Sen, 2006: 85). La recomendación es de respeto al Estado, pero también de protesta contra un mal gobierno: “Cuando es el bien el que prevalece en el Estado, hable y actúe con audacia. Cuando el Estado se desvía del camino, actúe con audacia y hable con cautela” (Sen, 2006: 85). El año 604, en Japón, la Constitución, de diecisiete artículos, orientaba sobre la conveniencia “de que las decisiones públicas no fueran tomadas por una sola persona, sino discutidas por varios individuos (...) el primer paso de un desarrollo gradual para la democracia en Japón” (Sen, 2006: 35-36). Constitución que coincidiría con el espíritu de la Carta Magna suscrita en Inglaterra seis siglos después. Las experiencias contemporáneas de los conflictos políticos con el Oriente Medio han retratado al Islam como hostil a la libertad individual e intolerante en la convivencia. Pero tradicionalmente los emperadores turcos fueron mucho más tolerantes que sus pares europeos. La diversidad caracteriza la mayor parte de las civilizaciones, no siendo una exclusividad occidental. “Cada tentativa de un portavoz de algún gobierno asiático para contrastar los llamados `valores asiáticos con otros occidentales corresponde, al parecer, con una intención por parte de algún intelectual de establecer la misma contraposición desde otro lado. Pero, aunque cada tentativa asiática sea acompañada `por una occidental, los dos

juntas no son realmente capaces de desvirtuar la afirmación de que la democracia es un valor universal” (Sen, 2006: 89-90). La idea de la universalidad de la democracia es contraria a los tabúes culturales, a las pretensiones de herencia democrática de una civilización u otra y a que la democracia no depende de contingencias locales.

Sen defiende que la tarea de la democracia es crear oportunidades. Es, exactamente, el uso de estas oportunidades lo que “requiere un tipo de análisis distinto, relacionando con la práctica de los derechos democráticos y políticos” (Sen, 2000: 193). Las oportunidades deben servir a los ciudadanos y no que estos se queden en la dependencia de las oportunidades creadas o de la creación de las mismas. Este es un contexto dinámico y también peligroso. Peligroso porque deben ser fuertes los mecanismos institucionales que velan por el proceso y resultado. Si los mecanismos institucionales no fueran fuertes habría un fallo que podría aumentar la distancia entre un desarrollo precario y un desarrollo deseado socialmente.

La importancia de la democracia en el fortalecimiento del desarrollo es “su importancia intrínseca; su contribución instrumental y el papel constructivo de la creación de valores y normas. Ninguna evaluación del sistema democrático de gobierno puede ser completa sin considerar cada una de ellas por separado” (Sen, 2000: 197). Los derechos políticos y humanos son esenciales porque permiten la discusión y el debate público conjuntamente con el crecimiento y distribución de la riqueza.

### **2.3.3. La equidad en el desarrollo económico**

¿Cuál es el valor de la justicia en la distribución equitativa de recursos? ¿Dar a cada uno lo que le es debido según su propia eficacia económica? O ¿que la riqueza generada sea repartida en igual medida para todos (igualitarismo)? ¿Será justicia económica la fórmula marxista “a cada uno según su trabajo y cada uno según sus necesidades”? Justicia también puede significar dos

movimientos: en el primer movimiento puede significar igualdad de oportunidades y, en el segundo, responsabilidad ante los menos favorecidos. ¿Oportunidad y responsabilidad son valores centrales de la justicia económica en la equidad de recursos? ¿Oportunidad, responsabilidad y justicia económica son también propulsoras en la constitución de una sociedad en búsqueda constante de libertad?

Sintetizamos a continuación tres perspectivas sobre la distribución de riqueza en la sociedad: los métodos propuestos por John Rawls (2002), Robert Nozick (1974) y Lester Thurow (1973, 1992, 1996).

- Rawls (2002) defiende dos principios: a) El principio de la libertad igual. Una sociedad que garantice una libertad individual siendo compatible con la libertad social; b) El principio de la diferencia. Sugiere que la distribución de la riqueza debe ser igual, pero la distribución desigual de la riqueza está encaminada a procurar beneficio para todos. Justifica así, por ejemplo, la distribución mayor de riqueza para profesionales altamente especializados y de larga formación, como por ejemplo los médicos. La teoría rawlsiana de distribución de riqueza defiende el beneficio social en función de las preferencias individuales, además de eso, abstrae de su teoría determinantes socio-económicos.

- Contrario a los principios de Rawls (2002), Nozick (1974) propone que las ganancias honestas son ganancias personales e intransferibles. Si la ganancia es legítima, la distribución de la riqueza ya está garantizada. Esta ganancia también es justa, aunque sea desigual. Para Nozick, lo que no es justo es la elaboración de esquemas de impuestos que fuerzan la redistribución de la riqueza, porque violan el derecho a la propiedad. Nozick valora el potencial individual como punto decisivo y justo de la distribución de la riqueza y critica la intervención del Estado en la tarea de redistribuidor.

- Thurow critica tanto a Rawls como a Nozick. Thurow critica el optimismo y la fe en la igualdad natural de los hombres de Rawls, así como los efectos de justicia económica del principio de la diferencia rawlsiana. Thurow también critica a Nozick en lo referente a la opción del uso de sistemas de impuestos en la equidad económica. Para Thurow, desde la perspectiva clásica convencional



Los esquemas tributarios y de transferencia (tales como el impuesto de ingreso negativo) deberían ser aplicados cada vez que se desea alterar la distribución de las recompensas económicas (...) disminuyendo la importancia del salario mínimo como política distributiva (...) y en consecuencia (...) a que los individuos se los deba pagar por su producción marginal (...) de productos competitivos (...) descartando los productos marginales de monopolio ya que distancian más que aproximan a un estado de la eficiencia” (Thurow, 1973: 18).

La equidad es un problema de determinación de ingreso relativo (Thurow, 1973 y 1996). La relatividad del ingreso significa, en la práctica, un movimiento constante al punto de equilibrio de la equidad social. Si a partir de una distribución, los recursos son alcanzados y asimilados, podrá haber una demanda de una nueva distribución. Sin embargo, “cualquier movimiento en busca de la equidad de ingresos tendrá que respetar dos restricciones – o, para ser más precisos, no las podrá violar excesivamente – con respecto a la distribución general de los ingresos y con respecto al precio económico mínimo” (Thurow, 1973: 15). Thurow propone dos intervenciones en la distribución de riqueza: primero, el énfasis en reestructurar las recompensas de mercado y, después, las políticas tributarias y de transferencia porque “la impopularidad de sistemas universales tributarios y de transferencias, la experiencia de la Segunda Guerra Mundial y de la popularidad política de la legislación del salario mínimo apuntan hacia esta dirección” (Thurow, 1973: 25). Hay disposición de transferencia a aquellos que están demasiados enfermos o ancianos para trabajar, pero la experiencia americana con el Plan de Asistencia Familiar indica que no hay disposición de transferencia de renta para aquellos que pueden trabajar. “Aquellos que pueden soportar un coste, deben soportar un coste” (Thurow, 1973: 25). La relevancia de la intervención estatal en un sistema tributario patrimonial o de herencia “sería necesaria con el fin de mantener la distribución del ingreso de la riqueza dentro de las mismas proporciones que de ingresos ganados” (Thurow, 1973: 26). Según este mismo autor “dado que un 14,5% de los adultos blancos plenamente empleados

ganan un 28% de los ingresos totales de este grupo, un impuesto patrimonial y/o de herencia sería bastante necesario para reducir las actuales desigualdades en cuestión de riqueza. El 14,5% de las familias norteamericanas más ricas poseen actualmente entre un 60% y un 70% de la riqueza total. Este porcentaje tendría que bajarse a un 30%. Aunque una reducción de entre un 60% y un 30% es substancial, sin embargo no equivale a una confiscación” (Thurow, 1973: 26).

A la luz del pensamiento de Thurow (1992, 1996) y Amin (1973) la justicia económica debe ser también analizada en su dimensión global. La justicia económica y la libertad se justifican también en la red global y no sólo en dos o tres regiones del mundo o algunos países. Mientras Thurow (1992, 1996) analiza el escenario económico global en búsqueda de líderes y problemas del capitalismo para iluminar la profundización sobre libertad, crecimiento y justicia económica, Amin (1973) enfoca el proceso histórico del capitalismo y su relación de poder industrial y financiero en base al desarrollo, equidad y justicia económica. Thurow centra su análisis en el movimiento capitalista de las grandes potencias. Amin destaca la relación entre los países céntricos y periféricos. Para Amin (1973: 352), las características generales de las formaciones de los países periféricos son: a) “Predominancia del capitalismo agrario en el sector nacional; b) Constitución de una burguesía local, principalmente comercial, marcada por el capitalismo extranjero, c) Tendencia de un desarrollo burocrático original propio de la periferia contemporánea y d) El carácter inacabado y específico de los fenómenos de los proletarios”. Estas características generales se suman a los tres síntomas de subdesarrollo: “desigualdad sectorial de la productividad, desarticulación y dominación” (Amin, 1973: 401). Mientras que Thurow defiende que los principales problemas de América Latina y África son: a) Las administraciones burocráticas y caóticas que deben ser sustituidas por “decisiones políticas centralizadas, disciplinadas y de largo plazo” (Thurow, 1996: 250). b) Sustituir la ventaja competitiva de la materia prima por el adelanto técnico. c) Control del crecimiento demográfico y d) Una política más decisiva sobre la deuda externa.

Para Adam Smith (1759) cualquier persona puede actuar libremente en el mercado siempre que no viole las leyes de la justicia. Afirmaba que para alcanzar el éxito el camino es la paz, los impuestos moderados y una administración justa. Para Smith, la justicia es la llave tanto para la teoría “de los sentimientos morales” como para la riqueza “de las naciones”. Por su parte, la Declaración de los Derechos del hombre de la Revolución Francesa afirma: "Todos los hombres son iguales por naturaleza y ante la ley". La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948 reitera que "todos son iguales ante la ley". La naturaleza es rígida en su determinismo jerárquico. La competitividad en la floresta (y en los mares) es tan intensa e imperdonable como la competitividad de las ciudades. El sistema de reproducción humana genera, necesariamente, mujeres y hombres no iguales. Por ejemplo, no son deseables los resultados de una reproducción entre consanguíneos. La continuidad de la especie humana y de tantas otras depende justamente de la diversidad de su composición micro-biológica, como también del reflejo e intervención del medio socio-cultural-religioso, además de los factores psicológicos y de contexto histórico. Mujeres y hombres evidentemente no son iguales y sería interesante que continuaran viviendo distinto. El clon biológico puede ser tan perverso como el clon cultural. El clon cultural es un hecho histórico y ya demostró su ineficacia en incontables y relevantes acontecimientos históricos. La política de igualdad no se puede fundamentar en la hipótesis de la igualdad natural, conforme justifican los defensores de la igualdad sustantiva. Paralelamente, los defensores de la igualdad formal afirman que mujeres y hombres deben ser tratados como iguales, a través de la imparcialidad y de la no arbitrariedad. La expresión “todos los hombres nacen iguales” debería representar que mediante la ley y la moral, mujeres y hombres deberían ser tratados con igualdad. Somos distintos pero no deberíamos ser desiguales. No se puede confundir diversidad con desigualdad. Es en la sociedad donde nos hacemos más próximos y verdaderamente semejantes. La sociedad, con toda su complejidad de estructuras, es la que favorece el aprendizaje de la convivencia. No es disminuyendo la diversidad como la democracia y el desarrollo se consolidarán. La equidad y la justicia económica contribuyen a la democracia y a la liberación, así como el desarrollo económico necesita de la participación de la sociedad civil.

### **3. LA NUEVA EUROPA DEL VIEJO CONTINENTE**

#### **3.1. ENTRE Y CON LOS DOS SEÑORES DEL MUNDO**

El modelo americano del sistema capitalista mantiene dos grandes motores propulsores: la gran empresa y el Estado. Históricamente, la gran empresa asume la estrategia de dominación económica, protegida ideológicamente por el Estado, mientras que el Estado asume la estrategia del uso de fuerza política y militar de intervención internacional, moralmente justificada por el sistema democrático. La empresa privada (basada en la acumulación de capital) se apoderó de las células nerviosas del Estado transformándolo en el garante de la propiedad privada. Se socializa el déficit, pero no el beneficio; se socializa el problema, pero no la solución, se socializa la mercancía, pero no el conocimiento.

El modelo soviético del sistema socialista tenía al Estado y a la red social como sus principales motores. El Estado, en nombre de la red social, organizaba y planeaba la sociedad, mientras que la red social se estructuraba con el objetivo de poder incluir a todos, sin diferencia o distinción. El Estado se apoyaba en la estructura social para legislar y ejecutar las propuestas de arreglo social. Sin embargo, el Estado se hizo presa de su propia estructura y poco a poco la red social fue el objeto principal de dominación.

Los dos modos de producción sostuvieron la aberración de la miseria en la fortuna. Los avances sociales, el desarrollo económico y la maduración política no fueron suficientes para frenar la intensificación de las “prisiones sin rejas”. Y así, los dictadores conseguían espacios en varias comunidades. Para mantenerse utilizaban los periodos de crecimiento económico y la opresión político-militar como “calmante” para la población civil. Las dictaduras eran justificadas como las políticas derechistas capaces de evitar el avance del socialismo, que por su parte también era dictatorial: justificaba la intervención determinante y dominante del Estado como poder mayor para poder hacer frente al enemigo capitalista.

Como los dos grandes bloques socioeconómicos eran autoritarios, no se atrevían a defender la libertad, la verdad y la justicia. En el sistema capitalista, la “libertad” se sustenta en la libertad política, que es confundida con la libertad de consumo, relacionada con las ofertas crecientes de productos y servicios, asociadas a la facilidad de ir y venir. ¿Cómo aceptar la libertad del comercio por encima de la libertad humana? Del lado socialista, la libertad se centraba en la fuerza del colectivo social. “Verdad” y “justicia” eran exclusivas de cada bloque. La verdad, vista desde el lado capitalista era la única verdad, mientras que todos los otros discursos eran clasificados como mentiras o falsas ilusiones. La misma estrategia era utilizada por los soviéticos. ¿Cómo podrían defender la verdad si cada bloque económico-social no aceptaba la complejidad de pensamiento, la discusión de las ideas, la comprensión y la influencia de los valores culturales? ¿Cómo podrían defender la verdad si no se escuchaban el uno al otro y si los discursos eran redactados a partir de las premisas de tácticas de guerra? ¿Cómo podrían ser defensores de la verdad si las estructuras políticas dominantes mantenían policía secreta, esquema de espionaje, alteración de informes, compraventa de documentos, intentando ilusionar a la población con las semi-batallas políticas que iban desde el ámbito deportivo hasta la “conquista” del espacio?

El final de la segunda Guerra Mundial no fue sinónimo del fin de la violencia. La violencia continuó, por ejemplo, con la Guerra Fría, que generó una lucha armamentista y una barbarie psicológica, cultural y económica.

Las grandes potencias, unidas en la lucha, están ahora divididas. Se nos prometió una liberación de los temores que nos acucian, pero el miedo ha aumentado enormemente desde el final de la guerra. Se nos prometió una liberación de la escasez, pero muchos países tienen que afrontar el hambre cuando otros nadan en la abundancia. Se nos prometió a las naciones libertad y justicia, pero hemos sido testigos, y de hecho lo seguimos siendo, del triste espectáculo que supone la liberación de las armas en aquellos países que desean su independencia y la igualdad social, ya que usando

las armas para defendernos, dichos partidos o personalidades se ven con más alternativas para ejercer sus propios intereses (Einstein, 1945b: 86)

Además, para Nour (2006) la Guerra Fría fue presentada por Occidente como una lucha entre la democracia y la dictaduras, como sugiere la Doctrina Truman de 1947 que evoca una percepción dualista del mundo, encunto que Eisenhower, presidente norteamericano, idealiza como una lucha entre el bien y el mal. Los soviéticos entendían la Guerra Fría al contrario, era como oposición al imperialismo norteamericano y una lucha a favor de la democracia. El problema es que USA que se autodenomina modelo de democracia, apoya dictaduras y hace convenios con varios países que no respetaban los Derechos Humanos. El argumento que intenta relacionar Estados democráticos con pacíficos pierde fuerza, ocupando su sitio la idea de que la violencia está centrada en la propia dinámica de los sistemas y no en los países.

El crecimiento económico de la década de los 60 en Europa y USA fue la gran justificación para la inversión en la educación. “La importancia de la educación como inversión productiva y como promotor de la igualdad de los rendimientos y de la movilidad social en sociedades marcadas por el dualismo y por la estratificación social” (Arroteia, 2002: 432). Costa (2002) añade la tarea del capital público y la planificación de infra-estructuras en el desarrollo.

Después, a finales de la década de los 60, se inició otra guerra: la guerra comercial declarada entre Japón y USA. Mientras, las colonias rompen la colonización política pero mantienen la colonización económica-cultural. Paralelamente, otras regiones del planeta están invadidas por diversos tipos de violencias: la violencia bélica en África; las guerrillas en América Latina, en el Caribe y en parte de Oceanía; la violencia urbana de los grandes centros; la explotación económica en los países periféricos; la agria disputa cultural entre Estados Unidos y Europa; y la más reciente violencia del consumismo, financiada por el crédito (traer al presente el dinero generado en el futuro) y patrocinada por el sistema de producción capitalista, que intenta romper el sentido coherente de la acción del individuo en la sociedad.

La “Declaración de Guerra” es la manifestación de la guerra abierta con el uso de armas de fuego y todas las otras posibles. Por ejemplo, cuando Japón preparó el ataque al territorio americano, planeaba soltar, además de las bombas, ratones contaminados. El Ministro Japonés autorizó el lanzamiento de las bombas, pero negó el lanzamiento de los ratones, alegando que el enemigo se irritaría demasiado. Pero hay guerras que no son declaradas y que no son bélicas. Por ejemplo, los vencedores hacen leyes de reparación, apropiación y domesticación, y las denominan de proceso de paz. El interés económico, en estos casos, trata a los perdedores (incluyendo los muertos y heridos) simplemente como a números estadísticos.

Las inversiones en la expansión y perfeccionamiento de las armas nucleares fueron exhaustivas. Objeto de poder y negociación económica en el mercado internacional globalizado y globalizante. La Unión Soviética y Estados Unidos lideraban la fabricación de fábricas nucleares, seguidos por los países aliados y más recientemente por otros países, que comenzaron a repetir el mismo discurso: armamento nuclear en nombre de la paz a partir del principio de la defensa. En 2005, el 51º Curso de Altos Estudios Internacionales “Las Relaciones Internacionales en el Mundo Actual”, desarrollado en la Sociedad de Estudios Internacionales, y coordinado por Fernando Ripoll, alertaba que las armas nucleares era una estrategia mucho más económica-política que militar en el escenario internacional. Martin Luther King decía que “una nación que gasta más dinero en armamento militar que en programas sociales se aproxima a la muerte espiritual”. Las armas nucleares no fueron sinónimo de continuidad de la guerra bélica. Las armas nucleares, entre el desarrollo de toda industria bélica significan también expandir la opresión por la red económico-social-política.

Las victorias de la sociedad civil confirman la fuerza de conjunto y su capacidad de respuesta, a pesar de las atrocidades cometidas por los dos modelos dominantes después del fin de la segunda Gran Guerra.

Pero, desafortunadamente, es el militarismo y no el humanismo el elemento principal de análisis de los hechos. Es el bélico el elemento determinante en el

entendimiento de desarrollo de las estructuras sociales, sea local, sea mundial. Son los periodos de guerra, sobre todo, lo que marca el proceso educativo de la historia del ser humano, especialmente en el siglo XX, tanto en los libros, como en la comprensión de la ordenación económica, política y social. Poco espacio queda para la publicación, discusión y percepción de un “asiento humanista en el proceso histórico”. Las épocas históricas están determinadas por el belicismo:

La Guerra de los Cien años, la Guerra de los Treinta años, las Guerras Púnicas, y, en nuestro caso siglo XX, el llamado Período de Entreguerras que abarca precisamente de 1918 a 1939, como un paréntesis entre los verdaderos acontecimientos del siglo XX, la Primera Guerra Mundial de 1914 a 1918 y la Segunda Guerra Mundial de 1939 a 1945. Es evidente que determinados conflictos bélicos, como los últimos, tuvieron una importancia determinante y una incidencia central en la vida de las personas y de las sociedades no sólo en los años en que se desarrollaron, sino después. Pero lo que ahora estamos señalando no es eso. Lo que queremos hacer observar es que es precisamente lo bélico, la guerra o la Guerra, la que caracteriza una época, obnubilando e ignorando todo lo que no es bélico y que también existió en todo momento. Incluso al plantear el tema así, quedan también sin importancia ‘histórica’ los lugares y regiones donde no hubo esa fundamental guerra (...) porque la importancia bélica ajena parece tal que se impone incluso a su propia realidad histórica. Como se ve, los contenidos bélicos de manera imperceptible producen y son producidos por una mentalidad belicista. No se necesita ser un militarista explícito y militante para transmitir, incluso ‘inconscientemente’, una sensibilidad belicista y militarizada (Monclús y Sabán, 1999: 39-40). También cabe destacar el papel importante de los medios de comunicación, que con su realismo sangriento, llevan la guerra a la vida cotidiana de millones de personas. Como consecuencia de ello, el público en general pierde sensibilidad ante los casos de violencia (Monclús y Sabán, 1999: 48).

Entonces, si la historia es contada a partir de la versión del vencedor, hay mucho que contar sobre los movimientos civiles que ganaron batallas utilizando medios de transformación social y de poder democrático y nunca armas de



destrucción. En este caso las “armas” son la transformación personal y social, por ejemplo, ordenación y reordenación de valores, diálogo, negociación a la luz de la reciprocidad de los Derechos Humanos. Las conquistas por medio de la discusión de la visión de mundo (y no de la imposición de conceptos), de la comprensión y de la transformación de las ideas (y no de la destrucción de personas) también pueden ser contadas.

En las conquistas de los movimientos civiles se acredita reflexión y valores como la democracia, la prosperidad y la justicia social pueden ser estimuladas por las incontables biografías de los líderes y coparticipantes de las principales transformaciones sociales, de las ideas e ideales que marcaron época. Es que no se trata sólo de las conquistas que están en los libros, en la televisión, en los cines, en los cuentos; se trata también de todo aquél que lucha diariamente por un mundo más justo.

La búsqueda simbólica del hombre como símbolo de paz provocó un conflicto: de un lado, diversos movimientos de la sociedad civil vienen construyendo la figura del guerrero que defiende y promueve la paz y justicia social; de otro lado, los dictadores defendían la figura del luchador-asesino. Luchador-asesino masculino. Mesquita (2006) analiza la veracidad cultural de que el hombre que es hombre va a la guerra, y que la guerra hace bien al hombre en estas culturas. Además en el periodo analizado por Mesquita (2006) atribuye a la guerra un sentido de vida. La situación económica favorable permitía la economía del desperdicio y la guerra como un sentido de ser y estar en el mundo. Este modelo de cultura fue aprovechado tanto por dictadores y estatistas como por los intereses económicos y políticos a fin de expandir/defender territorios y conquistar (ideológicamente-económicamente) nuevos mercados. Actualmente, las alternativas de entretenimiento, los incentivos para la educación para toda la vida y las distintas formas de integrarse en el mundo occidental, en especial para los adultos podrían ser alternativas de superar los rasgos culturales descritos por Mesquita, al mismo tiempo que estas alternativas no deben ser consideradas como mecanismos de opresión y de difundir una praxis pasiva en relación a los problemas del mundo.

El abismo entre sociedad civil y gobernantes está presente hasta hoy en día. Un ejemplo, entre tantos otros, es la expulsión de por lo menos 13 ONG en 2009, del territorio de Sudán, el mayor país de África, inmediatamente después de que la Corte Penal Internacional haya condenado a su presidente Ahman Al-Bashir, durante 20 años en el poder, por crímenes de guerra contra la Humanidad. Hay otros tipos de dictadores: los típicamente institucionales que formalmente reproducen un modelo de opresión y violencia económica-cultural en nombre del modernismo sostenidos en los índices y patrones internacionales.

### **3.2. NI LOS ALIADOS, NI LOS – LOS BERLINESES**

Inmediatamente después de la Segunda Gran Guerra, Europa estaba tanto geográfica como políticamente entre las artimañas de Washington de un lado y la presión política-militar de Moscú por otro. Internamente, Europa recogía alternativas para la consolidación de la paz en un escenario nuevamente terrible: la pérdida de su población y la tentativa de superar los traumas del terror de la guerra, la inseguridad económica y la destrucción de infraestructuras. Cada país tuvo su propio balance de pérdidas y ganancias. Inglaterra salió victoriosa, con el honor moral y financiero. Alemania fue repartida. Además del pago de la cuenta de la guerra existía el pago de una elevada cuenta histórica, especialmente en el caso Alemán. Francia y Reino Unido andaban con dificultades para establecer acuerdos. España tenía dificultades económicas y estaba sometida a la dictadura, Italia empezaba a perder representación política.

Alemania, su población y su territorio, fue dividida. Ya que llegaron primero, los soviéticos se quedaron con la parte más histórica y rica de Berlín, que geográficamente ocupaba el núcleo de la ciudad. El resto de la ciudad fue repartido entre los aliados. Sin embargo, Washington y Moscú eligieron diferentes estrategias de inversión financiera en los nuevos territorios ocupados. Estados Unidos no sufrió pérdidas en su propio territorio. Las bajas

de su población se limitaban a los militares. Además de eso, salieron como los grandes vencedores de la guerra y se establecieron como principal fuerza mundial. Los aliados, y en particular los estadounidenses, decidieron rápidamente invertir en los territorios que pertenecían a Alemania, especialmente en Berlín, a fin de restablecer la economía local. Rusia no tenía este interés inicial, ya que su situación era exactamente opuesta a la de la americana: varias ciudades soviéticas habían sido destruidas, su población había sido masacrada (de los 55 millones de muertos de la segunda gran guerra, 27 millones eran soviéticos) y la economía estaba descontrolada. Los rusos decidieron así que primero arreglarían su país y después se ocuparían de los nuevos territorios.

En poco tiempo, los resultados de estas dos vertientes comenzaron a surgir: el desarrollo económico y la constitución política en los territorios dominados por los aliados eran evidentes comparados con los territorios dominados por los rusos. Para evitar la pérdida constante de la población de Berlín oriental a la occidental, políticos soviéticos, liderados por Günter Schawobski, convencieron a los demás sobre la construcción del Muro de Berlín. Entre los muros de Berlín (mejor expresado en plural ya que eran dos) había un área conocida como pasillo de la muerte. Los muros estaban contruidos de tal forma que daban la ilusión de que sólo había un muro. Entonces, al principio, la estrategia del fugitivo no incluía el segundo muro. Al pasar por el primero, el fugitivo se encontraba en un área vacía y a lo lejos estaba el otro muro. Tendría entonces que pasar por el pasillo de la muerte e inmediatamente intentar saltar hacia el lado occidental. En este pasillo el primer tiro era de aviso, el segundo para matar. En 1975, el cerco a las fronteras ya adoptaba lo que se llamaba muros de cuarta generación, hechos de hormigón armado con 3,6 m de altura.

La cuenta regresiva para la caída del muro comenzó con el agravamiento de los problemas sociales, económicos y políticos del bloque soviético. En el escenario político nacional, el cambio comenzó a partir de la *Perestroika* (reestructuración). Comandada por Michael Gorbachov desde la antigua Unión Soviética, la reestructuración se basaba en dos vertientes: a) proceso de reestructuración económica con el objetivo de preservar el socialismo y al

mismo tiempo inyectar innovación e iniciativa empresarial; b) alguna democratización de la vida política. Entre mayo y noviembre de 1989 se desarrollaron los momentos finales de la historia del muro.

En 2 de mayo de 1989, las barreras entre Hungría y Austria fueron derrumbadas, facilitando el paso a los residentes de Alemania oriental. Entre mayo y octubre, las manifestaciones populares en las repúblicas soviéticas fueron cada vez más frecuentes y expresivas. Las expectativas sobre decisiones políticas de apertura se hicieron cada vez más favorables. El punto álgido fue cuando Gorbachov negó apoyo policial para reprimir cualquier manifestación popular.

Los berlineses eliminaron la frontera establecida por los muros un jueves, 9 de septiembre de 1989, un día antes de que el muro cumpliera 28 años. La caída del muro marcó el fin de la guerra fría, el nacimiento de un nuevo país y la victoria de un pueblo que luchó pacíficamente contra la represión de la libertad política. La caída del muro no fue consecuencia de la globalización. La caída del muro, seguida de la unificación del territorio y pueblo alemán, tiene sobre todo aspectos culturales y sociales. La distancia económica, política y social entre las dos Alemanias era significativa para ser despreciada. Aun así se optó por la unificación.

Hay aún muchos muros que deben ser destruidos: tanto los muros de hormigón como los muros mentales: por ejemplo, los muros contra la libertad y la justicia. Los muros que alimentan la discriminación, el odio, la manipulación, la opresión. Pero la libertad política no puede caer en la trampa de derrumbar un muro para construir otro, como por ejemplo, el muro del mercado libre fundado en la búsqueda de la ganancia, valorando el consumo por encima de la democracia. Los muros no son un recuerdo de las construcciones de las ciudades antiguas. Entre otros, hay muros en distintas partes del mundo: entre México y USA; India y Pakistán, Sahara Occidental, Israel y Cisjordania, las vallas de Ceuta y Melilla, la zona desmilitarizada de las dos Coreas.

Berlín, es un ejemplo reciente de la lucha y de la victoria de la sociedad civil en la ordenación de valores de esta Nueva Europa que se hace todos los días. Así es que viene surgiendo una Nueva Europa en el Viejo Continente, que escoge estructurarse en la reflexión y acción de la sociedad civil, juntamente con la sensibilidad política, la composición económica-financiera, el avance cultural. Pero también una Europa que quiere aprender a cómo desarrollar estrategias de intervención del Estado que atiendan a las nuevas propuestas de libertad, justicia y desarrollo de las estructuras socio-económicas-educativas que se fomentan en las sociedades occidentales. Una Europa que hoy, al contrario de ayer, vincula las redes políticas como mecanismos de amortización de conflictos entre regiones, como también una red de sensibilización y permanencia hacia la paz y los Derechos Humanos en un contexto fuertemente caracterizado por la globalización financiera. Una Europa que intenta aprender a destruir los muros de la desunión, pese a la desigualdad.

### **3.3. DESDE EL OTRO LADO DEL ATLÁNTICO**

La violencia en la posguerra, en el ámbito global, está entrelíneas de la primera estrategia americana de colonización: dominación ideológica a partir de productos/servicios/marcas lúdicas, teniendo como punto de convergencia el prototipo del estilo de vida norteamericano típicamente marcado por confort, belleza, juventud y ocio – uno de los prototipos dominantes de la concepción de la persona feliz en la sociedad occidental contemporánea.

Mientras Moscú invadió y dominó territorios para expandir sus ideales, Washington invadió y dominó los medios de información, como la radio, el cine, la televisión y la propaganda como estrategias de dominación, todo ello camuflado con el nombre de cooperación internacional. La ideología de la vertiente capitalista se infiltraba en las arterias de las nuevas sociedades que se formaban en la posguerra, en especial en los países en proceso de descolonización. La presión de las antiguas fuerzas del poder perdió espacio ante la influencia del nuevo poder de América. El éxito de pocos era suficiente

para mantener la esperanza de la gran mayoría en la mejora de la situación económica-social de sociedades como Chile, Puerto Rico, Brasil y Venezuela (Hirschmann, 1984).

El “sueño americano” se traduce en la movilidad social, posible por la constitución de empresas de capital privado y por la libertad política. Había sin embargo un desfase entre la aspiración social y la argumentación económica y política. Viajando en barco desde Europa, Charles Chaplin recibió el comunicado de la negación de la renovación de su visado. Él fue considerado un elemento peligroso para la sociedad. Lo mismo aconteció con John Lennon y Yoko Ono, en 1969. Acogidos en Canadá, se quedaron en un cuarto de un hotel con las puertas abiertas a la prensa por un periodo de una semana. El último día compusieron la música “*Give peace a chance*” (*peace, love & truth*), que rápidamente se adoptó como símbolo por los militantes frente a Casa Blanca. Una de las estrofas dice: “Déjeme decir ahora. Todos hablan de revolución, evolución, decoración, flagelación, regulaciones, integraciones, meditaciones, Naciones Unidas, Felicitaciones. Todo lo que decimos es: démosle una oportunidad a la paz”. Al mismo tiempo los jóvenes estadounidenses ya conseguían engañar a los innumerables aparatos desarrollados por el servicio secreto norteamericano.

Pais (1997) describe el encuentro de Charles Chaplin y Einstein, y el encuentro de éste con los valores norteamericanos. Así que un representante de los estudios de Hollywood supo que Einstein admiraba las películas de Chaplin. Entonces, Chaplin invitó a Einstein y toda su comitiva a una cena. Y en este día Chaplin invitó a Einstein y su mujer para al estreno mundial de la película “*Luces de la Ciudad*”. El día del estreno Chaplin fue personalmente recoger a Einstein y su mujer. Al acercarse a *Los Angeles Theater*, Einstein se quedó alucinado con todos los aparatos de cámaras, luces y una multitud que empezó a gritar cuando ellos aparcaron delante del cine. Einstein pregunta a Chaplin: “¿Qué significa todo eso?” “Nada”, contestó Chaplin. Al dejar California, Einstein declaró a la prensa: “Para mi los Estados Unidos se revelaron como (...) un nuevo mundo de interés esencial. Es un mundo de confraternización, de cooperación, así como Europa es de individualismo. Ahí

cada hombre encuentra su círculo, al cual puede efectivamente integrarse (a final de marzo de 1931 la familia Einstein volvía a Berlín) (Pais, 1997: 217-218).

Los mecanismos cada vez más sofisticados de información y comunicación comenzaron a formar parte del proceso de influencia psicológica y educativa, tanto en el régimen capitalista como en el antiguo sistema socialista soviético. Pero cada lado acabó por desarrollar e identificarse en las versiones opuestas de los modelos de información. Los capitalistas del norte de América desarrollaron técnicas sofisticadas de difusión, como lo lúdico, la representatividad cultural de la propaganda comercial y la información. Los medios de comunicación se caracterizan como posibilidad de expresión (no era esta la tónica soviética). Poco a poco, este modelo conquistó credibilidad, legalidad y moralidad. Expresiones como “es verdad, salió en el periódico” o “yo lo he visto en la tele” se convirtieron en fuertes argumentos en el diálogo social. Surgieron las facultades de periodismo y muchas facultades de *marketing* y publicidad. El *marketing* americano eligió como su eje dar respuestas a los *miedos* del ser humano, *protegiéndolo* de sus males: la miseria, la muerte, la enfermedad, la soledad. Así, la principal argumentación para la venta de la ideología a través de productos/servicios y marcas es la inserción social, la felicidad, la salud. En la propaganda, todos son felices, jóvenes y prósperos. Es también ésta el imagen que las empresas pretenden mantener en el mercado, aún aquellas que son centenarias. Estamos generalmente más dispuestos a simpatizar con las pequeñas alegrías y con los grandes disgustos” (Smith, 1759: 106). No son necesarios muchos ejemplos. “Lloramos inclusive delante de una representación imaginaria de una tragedia. Por tanto, si el hombre sufre una calamidad especial (...) podrá confiar en general en la más sincera simpatía de todos sus amigos (...); pero si la desgracia no es de una categoría tan alta, si sólo ha sufrido una pequeña contrariedad (...), ya podrá el hombre contar que todos sus conocidos harán bromas” (Smith, 1759: 110).

Tenemos más vergüenza de llorar delante de otros que de sonreír, aunque “estamos acostumbrados a tener tantas oportunidades para hacer tanto lo uno

como lo otro, pero siempre pensamos que los espectadores probablemente nos acompañarán en la emoción agradable y no en la dolorosa” (Smith, 1979: 117).

Un segundo frente de dominación de USA fue el uso de la fuerza militar y de persuasión del Estado, como por ejemplo el apoyo militar a los simpatizantes del sistema capitalista en América Latina, fueran dictadores o guerrilleros. Por eso es una pseudo- libertad la defendida por el nuevo poder mundial.

La tercera fuente fue la intervención económica, especialmente a partir de instituciones internacionales, como el Banco Mundial, Organización Mundial del Comercio (antiguo GATT *General Agreement on Tariffs and Trade*), el Fondo Monetario Internacional o el Consejo de Seguridad de las Naciones Unidas.

La expansión de las multinacionales representa el cuarto vértice de dominación. Las grandes empresas, mayores que muchos países, adquirieron no sólo recursos financieros y la prensa sino que desarrollaron incluso sistemas de influencia en la política y el poder institucional en el escenario internacional. El núcleo que mantiene la actividad de estas empresas es semejante al periodo de colonización/esclavitud: comienza con la extracción de las materias primas, pasa por la producción de bienes y servicios de alto valor agregado y termina en la obtención de plusvalía para la pequeña parte que ocupa el vértice jerárquico organizacional. La diferencia es que ayer esta estructura estaba centralizada en el Estado y hoy está centralizada en el capital privado.

El quinto vértice es el dominio del mercado financiero en las vidas de las personas y países, que desde USA circula en el mundo. La expansión del pensamiento financiero alimenta el espíritu capitalista a escala global: *on line* por el sube y baja de las acciones sosteniendo la velada importancia de los accionistas, de los hombres de negocio, de los intereses de los Estados y de los gobiernos.

El sistema capitalista ganó músculos y alma en su continuo proceso de superposición. El engranaje de la empresa privada prosperó. El consumo pasó



a consumismo, lo que posibilitó por un lado el aumento de más consumidores y por otro la masificación de las máximas capitalistas como modo de vida.

### **3.4. HACIA LA UNIÓN EUROPEA**

¿Cómo transformar la cultura de la guerra y de la victoria en cultura de paz? ¿Cómo interrumpir la escalada de dictadores en el poder? ¿Por qué las bases populares que defienden el diálogo tienen poco espacio y representación en el centro del poder? ¿Por qué los fiscales de la justicia y de la paz aparecen en la fotografía social, pero no sobresalen como forma de contrato social en lo cotidiano de la sociedad civil? ¿Cuáles son los caminos para alterar el proceso histórico que asimila la figura del conquistador con la del héroe? ¿Por qué la cultura de las masas se muestra tan frágil e incomprensible? ¿Qué macro-estructura económico-financiera soporta técnica y moralmente la actual distribución de recursos? ¿Cuál es la corriente que justifica la riqueza de las naciones? ¿Por qué la destrucción y autodestrucción no son superadas al mismo tiempo con tantos antecedentes y además son tan vehementes, en los días de hoy en las relaciones de la especie humana? ¿Qué política económica y social puede desmitificar el uso del poder público que fomenta la injusticia? ¿Cuáles son las estructuras sociales y políticas que contribuyen más intensamente al fomento de la pasividad, de la intolerancia y de la exclusión?

Históricamente, Europa fue escenario de guerras, tanto dentro del propio continente como más allá de sus fronteras. Sus líderes políticos conseguían mover tropas en nombre de la religión o en nombre del propio pueblo. Los conflictos bélicos correspondían a la cultura de la victoria basada en la conquista territorial y en la dominación. La idea de Europa empezó con el Imperio Romano. Pero entre 1815 y 1993 de las 75 guerras inter-estatales 31 involucraron como mínimo un Estado europeo, siendo que los mayores números de muertos están en estas 31 guerras. Hubo periodos pacíficos. “Islandia esta en paz desde 1262. Noruega entre 1371-1612 y 1814-1940 y Suecia desde 1721” (Tavares, 2005). Con el acuerdo Europeo hubo

estabilización en la zona europea entre 1815 y 1848. La guerra de Crimea y las guerras de unificación de Alemania e Italia establecen otro orden entre los Estados y la convivencia pacífica dura hasta la Primera Guerra Mundial.

Por otro lado, desde el siglo V hasta el periodo de la Segunda Gran Guerra, Europa es un importante centro económico, científico, tecnológico, pedagógico del mundo. Aunque China haya mantenido una balanza comercial favorable con Europa hasta el siglo XIX, y que entre 1580 a 1830 China y la India representaran un 50% del PIB mundial, disminuyendo después hasta llegar a un 10% (Santos, 2006), Europa mantuvo su apogeo. Aún con la pérdida de importantes colonias, Europa reencontró medios de mantenerse como principal precursora de ideas sociales y económicas. Pero a pesar de todo, este adelanto científico, social, cultural y económico o poder nuclear europeo buscaba vigorizar la imposición de una sola cultura y para eso reproducía y defendía la (auto) destrucción física, psíquica, moral, legal, estructural. “Conocimiento sin ética es el peor caos social desarrollado por el hombre” (Freire, 1996: 52), y la Segunda Gran Guerra revela un nivel monstruoso de atrocidades por todos los lados.

El desafío, al final de la guerra, era doble: reconstrucción económica con paz duradera. Estos son los principios que las nuevas estructuras comunitarias comenzarían a adoptar en Europa (Tratado Ceca, 1951).

La construcción europea recogía una respuesta a la nueva composición de poder mundial. Entre las dos primeras grandes guerras, Japón y Estados Unidos se fortalecen como grandes potenciales mundiales. Japón es simpatizante del sistema americano hasta la crisis del año 29, cuando comenzó a aproximarse a los alemanes. La derrota germano-nipona generó un tercer acontecimiento: el fortalecimiento de las dos grandes potencias USA y Unión Soviética. La Unión Soviética tenía sus Estados Satélites en el espacio geográfico europeo, USA tenía estrecha relación con Inglaterra y ofrecía el Plan Marshall.

La nueva ordenación del poder mundial después de la segunda Gran Guerra colocó en alerta máxima lo que podría acontecer con el territorio europeo y su población. Si antes los Estados europeos se disputaban entre sí el dominio sobre las riquezas naturales, ahora son otros Estados, que geográficamente no pertenecen al territorio Europeo, los que pueden descomponer Europa. La respuesta a esta posible descomposición fue la unión. La unión monetaria y militar se hizo más vehemente que la unión política: en el ámbito monetario, estuvo marcada por la creación del Espacio Económico Europeo; en el ámbito militar, por la destitución de la formación militar nacional a favor de una estrecha colaboración en la formación militar entre los países europeos, manteniendo la defensa como instrumento particular de cada Estado.

Para evitar la guerra, los individuos admiten la constitución de un Estado, es decir, "someternos todos a un poder supremo que legisle, gobierne y dirima en paz nuestras diferencias" (Kant, 1764: 111-112). Pero parece que los Estados no están dispuestos a someterse a un poder supraestatal "porque habría de concebirse entonces como un derecho a determinar lo justo y lo injusto, no según leyes exteriores de valor universal limitativas de la libertad de cada individuo, sino según máximas parciales, asentadas sobre la fuerza bruta" (Kant, 1764: 112). La construcción de la Nueva Europa del Viejo continente seguramente dejaría Kant a más feliz.

Jean Monnet fue una personalidad fundamental en el cambio de centenario de estructuras de guerra para una región de paz. La filosofía y pedagogía de acción de Monnet fue el cimiento para los varios proyectos de construcción y reconstrucción de Europa. Había muchas ideas, pero faltaba la capacidad de aplicación. Monnet no tenía título universitario, estaba dotado de ingenio pedagógico y elevada autoconfianza. Su objetivo era construir una Europa unida a través de la valoración del bien común. En las negociaciones, prefería la estrategia de la ponderación, en la redacción de los acuerdos y tratados era cuidadoso en la elección de las palabras. Se preocupaba en estructurar unidades políticas a fin de superar tendencias particulares en una región tan conflictiva, territorialmente pequeña, con caracteres de todo tipo y aun así compartida (o repartida) por tantos y tan diferentes valores que Schuman tanto

combatía defendiendo la concepción de Europa como comunidad (Petschen, 2007).

En las negociaciones para la reconstrucción de Europa prevaleció la argumentación de Monnet, Schuman, Adenauer y De Gasperi que se basaba en el bien común. Como Petschen (2007) observa, la reconstrucción de la Europa de la posguerra fue esencialmente por la vía educativa. Monnet luchaba por la convivencia valorando las diferencias. Recogía una “Europa” que no podría así ser sólo de una cultura. “Europa” debería ser la comunión de las diversas culturas existentes en su territorio y debería reflejar los valores de sus diferentes pueblos. Monnet transformó así el cimiento de toda una historia basada en la conquista, en los cimientos de una historia basada en la convivencia. Monnet intentó superar la llegada de nuevas guerras, luchando por la construcción de instrumentos de paz. Costó tiempo, energía, dinero y mucha política a Europa aprender con el proceso histórico. Después de la experiencia de la Guerra hubo aún problemas como las dictaduras en la Península Ibérica y los nuevos mecanismos de explotación y dominación de las ex-colonias. En otras partes del mundo, las atrocidades de la Segunda Gran Guerra no fueron suficientes para sensibilizar las relaciones en el espacio político-económico. Al contrario, otras formas de destrucción empezaron a ocurrir en varias partes del planeta. La producción de armas fue sofisticándose y el objetivo de matar al otro alcanzó un nivel inaceptable, inaudito, incomprensible. ¿Pero como eso era aún posible ¡Incluso con los más de 55 millones de muertos!? ¿Cómo superar los traumas de los años de guerras? ¿Cómo contrapesar la amargura y la esperanza?

### 3.4.1. LAS COMUNIDADES EUROPEAS, LA UNIÓN EUROPEA

El continente europeo en la posguerra tenía como objetivos: evitar nuevos conflictos bélicos, deponer gobernantes autoritarios, corregir la mala distribución de la renta y la precariedad de los servicios del gobierno en la sociedad. Entre 1951 y 1957 fueron creadas las tres Comunidades Europeas, y

por esto, tal como recuerda Petschen (Cátedra de Jean Monnet, curso 2006-2007), deberían llamarse Comunidades Económicas, en el plural, hecho que no ocurrió. Fueron seis años, un corto periodo de tiempo, pero esencial para el desarrollo económico combinado con los nuevos principios del bien común.

Los intentos antes y durante la I Guerra Mundial de algún modelo de unificación europea fracasaron. La idea de crear lo paneuropeo de Richard Coudenhove-Kalergi no consiguió superar los conflictos entre franceses y alemanes. El plan de las directrices de una Europa unificada a partir de una federación de naciones europeas a partir de un eje franco-alemán del ministro francés Aristide Briand fue interrumpido por la Gran Depresión norteamericana y la ascensión del nazismo en Alemania. Un poco más tarde, las ideas de Briand inspiraron los discursos de Jean Monnet. Para Moreira (1963) la internacionalización y el cambio de poder internacional fueron paralelos. Era necesario salvaguardar la dignidad humana constituyéndose lo que hoy se conoce como Naciones Unidas. Preconizando una nueva Declaración de los Derechos Humanos no con la preocupación de añadir nuevos derechos, sino con la preocupación central de una aceptación mundial partiendo de una concepción general de los Estados soberanos occidentales.

BENELUX, unión aduanera de tres pequeños países, Bélgica, Holanda y Luxemburgo, en 1948, fue el embrión de esta “Nueva Europa”. En 1949 fue consolidado el Consejo de Europa. La nueva estructura europea quería construir un sistema de poder político democrático representativo y un Estado social. Las nuevas estructuras que surgían defendían tres puntos: crecimiento económico, participación de la sociedad e integración regional. Los Estados vecinos, sean del sur o del norte, deberían mantener una estabilidad política, económica y social.

En 1950, el Ministro de Negocios Extranjeros francés, Robert Schuman, consideraba que la única forma de terminar con la rivalidad entre su país y Alemania era producir juntos el carbón y el acero. Estas dos materias primas eran fundamentales tanto para la industria como para el dominio político. A partir de un discurso de Monnet, Schuman propone y Francia, Alemania, Italia,

Bélgica, Luxemburgo y Países Bajos suscriben en 18 de abril de 1951 el Tratado de París, que crea la primera de las tres comunidades: Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA). Para Schuman la producción de carbón y acero debería estar bajo la responsabilidad de una Alta Autoridad, con la posibilidad de participación de otros países. Jean Monnet, inspirador de la idea de Schuman, deseó un simple esbozo, pero los países redactaron un acuerdo complejo con un centenar de artículos. El mercado propuesto por el Tratado comenzó un 10 de Febrero de 1953 para el carbón, el mineral de hierro y la chatarra, y un 1 de Mayo del mismo año para el acero. El Tratado tenía una duración prevista de 50 años, caducando el 23 de Julio de 2002. Los recursos financieros serían entonces transferidos al Fondo de Inversión del Carbón y del Acero. Durante esos 50 años la producción de acero se cuadruplicó, con un acero de mejor calidad, más barato y menos contaminante. En el caso del carbón consiguió alcanzar un elevado nivel de desarrollo tecnológico, seguridad y protección para el medio ambiente, pero su producción disminuyó (Tratados y Derecho, 2009a).

Curiosamente, la Comunidad Económica Europea (CEE) y la Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM) fueron firmadas juntas en 1957 en el Tratado de Roma. El origen de estas dos Comunidades era que los esfuerzos de la creación de la Comunidad Europea del Carbón y Acero (CECA) no tuviera éxito a medio-largo plazo. Como respuesta a la malograda Comunidad Europea de Defensa (CED), en 1954, la Conferencia de Messina, 1955, se preocupó de resaltar el proyecto europeo de desarrollo económico y paz duradera. En 1956, tal proyecto fue presentado por el Ministro de los Negocios Extranjeros belga, P. H. Saapk, responsable del comité que estudiaba la apertura de un mercado común europeo. Para la consolidación de este mercado, según la propuesta de Saapk, sería necesaria la creación de un mercado común generalizado y de una comunidad de energía atómica (Tratados y Derecho, 2009b).

La Comunidad Europea del Carbón y del Acero es la concreción de una Europa supranacional. Por primera vez, seis estados miembros renuncian a su soberanía a favor de una Comunidad Europea (Tratados y Derecho, 2009b).

Las tres comunidades (CECA, CEE y EURATOM) son independientes, con órganos ejecutivos propios, hasta 1965 cuando se firma el Tratado de Fusión de las tres comunidades en Bruselas, que entra en vigor a partir de 1967, momento en que las tres comunidades europeas empiezan a tener una única Comisión y un único Consejo. En 1991, el Tratado de Maastricht, ratificado en 1992, denomina el continente con el nombre de Unión Europea.

Para evitar el fracaso de la CECA, el consenso entre los países fue delimitar la cooperación supranacional en el ámbito económico menos sensible a las resistencias nacionales. Por otro lado, la insistencia ya puesta en el Tratado CEE/EURATOM tenía como fin asegurar la esfera económica de negocios entre fronteras en los países de la Comunidad, incentivando el intercambio. En la esfera política, el Tratado debería representar un paso más en la construcción política de una posible ampliación de la unificación Europea. Otra aportación fue el cambio en 1960 de la Organización para la Cooperación Económica Europea para la Organización a la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

El Tratado CEE tuvo en su preámbulo las siguientes consideraciones:

- "- Determinados a establecer los fundamentos de una unión cada vez más estrecha entre los pueblos europeos;
- decididos a asegurar, mediante una acción común, el adelanto económico y social de sus países eliminando las barreras que dividen Europa;
- fijando como objetivo esencial de sus esfuerzos la mejoría constante de las condiciones de vida y de trabajo de sus pueblos;
- reconociendo que la eliminación de los obstáculos existentes requiere una acción concertada con miras a garantizar la estabilidad en la expansión económica, el equilibrio en los cambios comerciales y la lealtad en la competencia;
- preocupados en reforzar la unidad de sus economías y asegurar su desarrollo armonioso para la reducción de las desigualdades entre las diversas regiones y del atraso de las menos favorecidas;

- deseosos de contribuir, a favor de una política comercial común, para la supresión progresiva de las restricciones al comercio internacional;
- pretendiendo confirmar la solidaridad que conecta Europa y los países ultramarinos y deseando asegurar el desarrollo de la prosperidad de estos, en conformidad con los principios de la Carta de las Naciones Unidas;
- resueltos a consolidar (...) la defensa de la paz y de la libertad y apelando para los otros pueblos de Europa que dividen de sus ideales para que se asocien a sus esfuerzos (...). (Tratados y Derecho, 2009b).

Un “tratado” es una disposición jurídica entre Estados. En la esfera privada entre los Estados se formulan “contratos”. Un ayuntamiento, por ejemplo, puede establecer un contrato o un acuerdo; pero un “tratado” no es de uso reservado a los Estados. Son los Estados los que atribuyen a la Unión Europea representatividad y personalidad jurídica. Así, si hay que hacer una alteración en el tratado, la Unión Europea no lo puede hacer por sí misma: quienes tienen la cualificación para hacer modificaciones son los Estados miembros. Hasta entonces, entre un tratado y otro hay una “conferencia intergubernamental”, que está dividida en sectores para que se lleven a cabo los debates previos. Sin embargo, entre los Tratados de Niza (2001) y de Roma (2004) se estableció entre los Estados el siguiente acuerdo: antes de las “conferencias” se realizaban “convenciones”. Las convenciones entregarían un texto ya pre-negociado a los miembros de la “conferencia”, que deberían redactar y mejorar el texto. Esta idea de establecer una convención previa surgió de la forma en que fue elaborada la Carta de los Derechos Humanos (Petschen, Cátedra de Jean Monnet, curso de 2006-2007).

Se identifica en los Tratados de la UE cuatro ejes:

- Incorporación negociada de los países fronterizos. En 1973, tiene lugar la incorporación de Dinamarca, de Irlanda y de la Gran Bretaña; en 1981, de Grecia; en 1986, de España y de Portugal; en 1995, de Austria, de Finlandia y



de Suecia; el Tratado de Atenas de 2003 establece la adhesión de República Checa, de Estonia, de Chipre, de Letonia, de Lituania, de Hungría, de Malta, de Polonia, de Eslovenia y de Eslovaquia. En 2007 son incorporadas Rumania y Bulgaria. Para el futuro, se medita la posibilidad de la entrada de Turquía, de Croacia, de FYROM-Macedonia. Es necesario aún resolver las dificultades en Bosnia, en Albania y de los antiguos integrantes de la Unión Soviética, así como la propia Rusia. Están pendientes los casos de Israel y de Palestina.

- Integración monetaria. En 1978, el Sistema Monetario Europeo limitaba en un 2,25% el margen de fluctuación de la moneda para el control de la inflación. El Plan Delors de 1988 evaluaba las ventajas de un mercado único. En 1994 se crea el Instituto Monetario Europeo. El Tratado de Maastricht comienza progresivamente la implementación de una moneda única, el EURO, lo que se concreta el 1 de enero de 1999 en 11 estados miembros que tendrían sus economías estructuradas según la convergencia del consejo extraordinario de evaluación respaldado por el Tratado de Maastricht. La moneda llegará al bolsillo del ciudadano en enero de 2002. La base de estos criterios fueron: a) Inflación: la media de inflación de los 3 países con el menor índice añadido del 1,5%; b) Tasa de intereses: la media de los intereses de los 3 países con el menor índice acrecentado en el 2,5%; c) El déficit público no podría ser mayor que un 3%; d) La deuda pública no podría superar el 60%. Los ítems “a” y “b” asumen valores relativos mientras que los ítems “c” y “d” valores absolutos. Los países que reunían estas características fueron Alemania, Austria, Bélgica, España, Finlandia, Francia, Holanda, Irlanda, Italia, Luxemburgo y Portugal. Grecia pasará a incorporarse al grupo del EURO en 2001. En el caso español, la venta de los bienes públicos fue una de las estrategias para alcanzar los niveles deseados. Fueron vendidos bancos y empresas como Telefónica e Iberia, en búsqueda de la estabilidad económica. Aun así la entrada de un país en la zona del EURO sólo puede ser por unanimidad, según el artículo 48 del Tratado de la Unión Europea. En 2001 se crea el Banco Central Europeo. El plan de implementación de la moneda única estaba dividido en dos fases: en la primera, la moneda era válida para transacciones financieras y comerciales que no necesitaban del papel moneda. En un primer intento el nombre de la moneda era ECU - *European Carence Union*, perdió credibilidad cuando se

depreció frente a las monedas más frágiles. En la reunión en Madrid el canciller alemán defendió el nombre de EURO. La segunda fase fue justamente la impresión y la distribución física de la nueva moneda. Antes del ECU hubo otra tentativa de crear un sistema monetario único en Europa, que también fracasó: la denominada “serpiente monetaria”. La propuesta era que los países miembros hicieran un esfuerzo para que su moneda no se quedara ni sobrevalorada ni desvalorizada. Este esfuerzo sería auxiliado por un fondo monetario europeo compuesto por las divisas monetarias de todos los Estados miembros. Según esta propuesta, en el caso de la peseta, por ejemplo, si su valor bajara mucho, el fondo europeo compraría pesetas y a partir de la ley de oferta y demanda se lograría equilibrar nuevamente el valor de la moneda. De igual manera, si el marco alemán, por ejemplo, estuviera sobrevalorado se podría vender en el mercado para reestablecer su valor. La propuesta de la serpiente monetaria comenzó a diluirse con la crisis del petróleo de 1973, que desestabilizó las tasas de cambio; el uso del fondo europeo de divisas fue constantemente utilizado y terminó por extinguirse en el marasmo monetario de la época.

- Construcción de estructuras políticas. El Tratado de Roma de 1957 establece la Comunidad Económica Europea (CEE), constituida por las tres comunidades CEE, CECA y EURATOM. En 1986, el Acta Única Europea, Luxemburgo y La Haya, altera el Tratado de Roma y logra establecer una composición de poder más democrático dentro de la Comunidad Europea, concediendo poderes al Parlamento Europeo en temas como medio ambiente, investigación y desarrollo, integración social. El Tratado de Maastricht prioriza el concepto de ciudadanía europea y de identidad nacional, fortalece la democracia y el respeto a los derechos fundamentales y crea la PESC – cooperación política, la Política Exterior Común. El Tratado de Ámsterdam de 1997 se preocupa de asuntos más relevantes para los ciudadanos y se concretan acuerdos en las áreas de empleo, política exterior, defensa y legitimidad de las instituciones europea. El Tratado de Niza, 2001, reestructura un nuevo sistema de distribución de poder con la llegada de los países del centro y del este europeo. Se elabora una Carta de los Derechos

Fundamentales, se establece una autoridad alimentaria, se crea una Agenda Social Europea, las cuestiones de interior y de seguridad son tratadas.

- Integración política y el tratado constitucional. El Tratado de Maastricht, que substituye la denominación CEE por UE, Unión Europea, tiene el propósito de impulsar que la unión monetaria sea también política. La convención Europea de 2002-2003 presidida por Valéry Giscard d'Estaing, hace la propuesta de la Constitución Europea. El Tratado Constitucional de Roma, 2004, supera la idea de Federalismo Europeo, elaborada por Spinelli en el proyecto del tratado de 1984. Contribuyeron al tratado de Roma de 2004 el Acta Única Europea de 1986, con propuestas de cooperación política, y el Tratado de Maastricht, porque incorpora la idea de que los Estados podrían renunciar a parte de su soberanía en nombre de una soberanía Europea.

El énfasis en los tratados, en la participación popular y en el fortalecimiento de las instituciones políticas es históricamente relevante porque también fue por medio de acuerdos, de la participación popular y del debilitamiento o fortalecimiento de instituciones como Hitler consiguió parte de su objetivo. Hitler, Mussolini y Franco mantenían entre sí cierta simpatía, aunque Mussolini perdiera, la atención internacional era para Hitler, aún antes de la guerra. En el caso de Franco, el bombardeo a la ciudad española de Guernica (Operación Rügen) en 26 de abril de 1937 formaba parte de las nuevas estrategias de guerra de destruir ciudades no militares como forma de atemorizar a la población, lo que fue representado en la obra "Bombardeo de Guernica" por Picasso, pintado entre mayo y junio del mismo año. Durante el franquismo, las prisiones masculinas exigían de los presos la ejecución de trabajo forzado tanto interno como externo. En las prisiones femeninas, el trabajo externo no existía y el trabajo interno era poco usual.

Hitler era un hombre con enorme poder de persuasión. Sus discursos enardecían a la población. Su poder de persuasión y estrategia política de negociación permitían ganar tiempo y recursos, a fin de aplicar sus planes de invasión. Pero muchos no estaban de acuerdo con él. Hitler sufrió más de 40 atentados. Consiguió escapar a todos. Cada tentativa de matar a Hitler, era

respondida de forma imperdonable: se llegaba a matar más de 200 personas en nombre de la defensa personal del gobernante y de la supuesta estabilidad política del país. Aquellos que estaban en el poder pero no coincidían con Hitler no encontraban alternativas para cambiar el rumbo de la destrucción. Hitler convencía. Y supo convencer por mucho tiempo. Sólo algunos de los que sabían de sus planes y de los actos que estaban detrás de aquel hombre, tan influyente, eran a los que no conseguía convencer de su perspicacia.

Siendo militante de su pequeño partido político, Hitler fue preso, acusado de golpe de Estado por defender un socialismo nacionalista. Fue acusado y condenado a 5 años de prisión, y cumplió sólo 9 meses.

Entre 1924 y 1929 todo el avance económico alemán dio marcha atrás con la quiebra de la bolsa de Nueva York. Los americanos eran responsables de un 40% del total de la inversión en territorio alemán. Había un enorme clima de desconfianza y los alemanes vivían momentos extremos.

Entre 1930 y 1933 Alemania tuvo varios cancilleres. En 1930 el partido nazi tenía un 5% de los votos. El 30 de enero de 1933, el partido de Hitler consigue el 33% de los votos y es electo como Canciller, aunque el Jefe de Estado no tuviera por él gran simpatía. El 27 de febrero de 1933 el Parlamento Alemán es incendiado por un comunista holandés, incidente muy oportuno para Hitler, que aprovechó la situación para influenciar tanto a la opinión pública como a la comunidad internacional de los nuevos rumbos de gobierno que él adoptaría: los acuerdos de pago referentes a la primera gran guerra son suspendidos y el acuerdo de no militarización es ignorado.

Entre 1933 y 1934, Hitler utiliza el grupo militar de su partido para crear una situación de inestabilidad política. Simula la posibilidad de un golpe de Estado y convence que su partido es el único que podría salvar al jefe de Estado y Alemania. Esta situación generó un estado de sitio y, ante tales circunstancias, de acuerdo al artículo nº 48 de la constitución alemana pasa a ser el Canciller el gobernante máximo. De esta forma, Hitler aumenta aún más su espacio en los medios de información y refuerza su poder de convocatoria de las masas. A

finales del año de 1933 su partido tiene ya un 44% de los votos. En 1934 muere el jefe de Estado y se crea un clima de cierta estabilidad política y de conformidad popular que le permite a Hitler continuar como canciller y además asumir la posición de jefe de Estado.

En 6 años Alemania consiguió un expresivo progreso económico, uno de los factores-clave para que el gobierno pudiese seguir con su política autoritaria y expansionista. Al éxito económico se sumaba la magistral articulación del Ministerio de Comunicación Alemán que, vía valorización de un patriotismo ciego, ocultaba o intentaba disminuir las atrocidades promovidas por Hitler. Si por un lado fue el primer país en construir carreteras de ancha extensión, cuya calidad técnica hasta hoy es reconocida, por otro fortaleció los preparativos para las invasiones a través del trabajo forzado de los campos de concentración.

El nuevo gobernante alemán comienza la expansión territorial. Invade Austria y, en 1938, un 80% de la población austriaca, a través de consulta popular, se muestra a favor de permanecer bajo el régimen político alemán. El 1 de enero de 1939, Alemania suscribe un tratado de no agresión con Rusia, que sería invadida en 1941.

La financiación necesaria para los preparativos de la guerra tuvo origen en diversos fuentes. Articulada por el ministro de la economía Bormann Himmler, los recursos financieros venían desde la venta de los dientes de oro de los muertos en los campos de exterminio, pasaba por la venta de los bienes y de las casas de aquellos que eran reclutados para los campos de concentración e incluía la obligación de los empresarios alemanes de dar su contribución al gobierno. No había alternativas: o se estaba a favor del gobierno, o en contra. “Una ideología, un partido, una policía secreta que actuaba de forma terrorista, un monopolio de la información, un monopolio de las armas y una economía centralizada. A partir de ellos se constituye el modelo totalitario” (Hildebrano, 1988: 183). Y ¿Para romper con esta constitución? La película “La Lista de Schindler” (Spielberg, 1993) relata esta curiosa dicotomía. Oskar Schindler compró en 1939 una fábrica de ollas y utensilios de cocina en Polonia porque

apostó por una buena oportunidad de negocio, con la guerra. A partir de 1944, ya próximo a la suspensión de pagos, decidió que debería salvar de la muerte a sus esclavos-trabajadores judíos. Con el término de la guerra fue a vivir con su esposa a Argentina y fue perseguido por Israel hasta 1955 por haber pertenecido a los Servicios Secretos Nazis. En 1960 Israel reconoce su iniciativa salvadora. Sus negocios en Argentina fracasan, él se separa de su mujer y vuelve a vivir en Alemania, sostenido por el gobierno con una ayuda mínima. Fallece a los 66 años, pobre, justamente en el momento en que la sociedad alemana discutía hasta cuando debería sostenerlo. Pero la historia de este empresario y de su empresa no es la misma de otros empresarios y organizaciones que se beneficiaron mucho con el sistema de producción patrocinado por los nazis. Las principales empresas alemanas ganaron dinero y, principalmente, desarrollaron tecnología y productos que fueron los responsables del éxito empresarial en el mercado internacional de postguerra.

El Ministerio de la Educación del Pueblo (Ministerio de la Comunicación) fue una de las muchas maniobras políticas institucionales que Hitler practicó. A pesar de utilizar modernas técnicas de difusión, mantenía un contenido tradicional y único centrado siempre en la propuesta de constituir un pueblo unificado para vencer el enemigo. En el caso español, una de las estrategias que Franco adoptaba era la siguiente: las prisioneras solamente se encontraban con sus hijos en tres fechas especiales: Navidad, día de Reyes y día de la “Virgen de la Merced” (patrona de los prisioneros, el 24 de Septiembre). Naturalmente, las fotografías de estos días eran las escogidas por el gobierno, para divulgar la forma en cómo las prisioneras eran tratadas. En las fotografías, por supuesto las mujeres demostraban nítidamente un sentimiento sincero de alegría y felicidad.

La estrategia de comunicación alemana era tan perfecta que el edificio del Ministerio de la Comunicación fue uno de los pocos que no fueron destruidos por los aliados. La intención, claramente, era la de mantener todas las informaciones intactas para que los aliados pudieran investigarlas inmediatamente después de la conquista.

De entre las construcciones que no fueron destruidas por los aliados, se cuentan también el aeropuerto de Berlín, principal responsable del tráfico de la poderosa fuerza aérea alemana y los campos de concentración.

El bombardeo de los campos de concentración y de exterminio no fue permitido ni aún después de que los aliados descubrieran lo que se practicaba en aquella curiosa forma triangular subdividida en abanico.

Este es el gran problema de la guerra. La guerra invierte los valores morales en la relación entre los hombres, si es que podemos clasificar de morales los valores de la guerra.

Fue de Hyndrich la idea de transformar los campos de concentración en campos de exterminio, durante un encuentro de los líderes del gobierno en un bonito salón de fiestas en la ciudad histórica de Wannsee, a 20 Km. de Berlín.

Seguros de que ganarían la guerra, los políticos alemanes discutían qué hacer con toda la estructura montada de los campos de concentración, así como con las personas que allá estaban. La concepción del exterminio estaba fuertemente asociada a la falsa noción de creación de una raza aria. Fueron cuatro los campos de concentración transformados en campos de exterminio que comenzaron en 1941, oficialmente en 1942.

En la misma época, los aliados se reunían porque también estaban seguros de que vencerían la guerra. Liderados por los americanos, los aliados buscaban constituir instituciones que reglamentaran el mercado financiero, tales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional y el desarrollo económico.

La burocratización del terror fue la manera que el gobierno de Hitler encontró para poder controlar todas sus atrocidades. Todo estaba documentado. La cantidad de archivos era tan grande que los operarios del gobierno no conseguirían destruirlo. Estos documentos sirvieron para poder acusar a Alemania de crimen de Estado y así hacer valer una serie de multas y pagos del gobierno a los aliados (tal como ocurrió en la primera gran guerra).

La estrategia de control y documentación no fue adoptada durante las dictaduras que se sucedieron en América Latina. Justamente para evitar investigaciones futuras, la táctica utilizada por los militares en el nuevo continente fue hacer que las personas simplemente desaparecieran. Cuando las personas desaparecen, no hay registro y sin documentación, conseguir reunir pruebas contra los dictadores latinos se hizo más difícil y caro.

En el caso de los campos de concentración, por ejemplo, cada preso tenía una ficha completa. La ficha contenía incluso nombres y direcciones de familiares, amigos y vecinos. Además de eso, dentro de los campos de concentración cada colectivo tenía su propia designación y color de identificación. Aquellos que pertenecían al movimiento religioso conocido como “Testigos de Jehová” eran identificados por el color morado, los homosexuales por el color rosa, castaño para los gitanos, Estrella de David para los judíos. También fueron perseguidos los negros, los alcohólicos, los militantes de otros partidos, anarquistas y cualquier persona que estuviera desempleada durante cuatro años o no tuviera trabajo fijo. Todos estos grupos eran acusados de no contribuir con la sociedad alemana. La única forma de salvarse era a través del trabajo. Sería trabajando en los llamados campos de concentración como conseguirían retomar la situación de ciudadano alemán libre.

La construcción de la Nueva Europa está en dirección opuesta a los ideales de Hitler. En la nueva Europa se busca la colaboración financiera, la política común y la intervención sociocultural. Esta colaboración no significa una dominación de un país sobre los otros. La burocratización busca el diálogo, transparencia y comprensión entre las partes y no el control y sumisión. Los países destinatarios de inversiones no se encuentran hoy en la posición de deudores o sumisos con relación a los donantes. Los donantes, hasta el momento, no se presentan como los dueños de todo lo que se construyó en los países receptores. En la práctica, la colaboración financiera es posible porque millones de personas, ciudadanos comunes en su mayoría, acordaron, por lo menos en la mínima medida necesaria, que parte de su dinero fuera enviado a países vecinos. Las negociaciones envolvieron contrapartidas en



inversión de sostenibilidad de negocios, atención a las necesidades de la población y mejoría de la capacidad del Estado en la prestación de servicios a la comunidad.

Prevaleció la confianza entre las culturas después de un periodo nebuloso. La confianza se estableció en la medida en que no hubo ruptura en el proceso de financiación ni en la idea central de búsqueda del bien común.

La Cátedra Jean Monnet, de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) en el curso de 2006-2007 alerta por el hecho de que la idea del bien común que une a los Estados miembros de Europa pasa por un momento difícil, al menos por dos razones:

- a) ampliación de la Comunidad y su eventual capacidad de autogestionarse;
- b) por su propia denominación e identificación.

Ponerse de acuerdo los 27 países será complejo y podría ser demasiado costoso para alcanzar resultados irrisorios, mientras las decisiones más importantes podrían seguir la tendencia de ser resueltas por otras vías de negociación política entre los países más tradicionales. Aun así, el objetivo principal de mantener esta estructura amplificada es mantener las discordancias y el juego de intereses de los Estados en la mesa de negociación. Aunque según la Cátedra de la UCM, hay que superar, entre otros importantes problemas, la posición de la política exterior de la Unión Europea (UE).

Europa cuenta con 48 Estados reconocidos. La integración asumió la forma de círculos concéntricos que caracterizan el modelo económico, social, político y cultural de la Nueva Europa (la tentativa de integración también alcanza al sistema de enseñanza universitaria). El círculo nuclear de esta Nueva Europa es la zona del EURO, a la cual pertenecen 12 países. La zona siguiente está compuesta por 25 países (los 12 de la zona nuclear más otros 13 países) que pertenecen a la UE. El tercer círculo está constituido por la Asociación Europea de Libre Comercio, AELC, (The European Free Trade Association, EFTA), 6

países. El cuarto círculo es denominado Consejo de Europa, que añade otros 15 países y el último círculo es la Organización para la Seguridad y Cooperación en Europa, OSCE, que añade dos países más.

Viene prevaleciendo una nueva ambición política y un nuevo orden social regional europeo, así como la consolidación de macro-estructuras reguladoras, moral y técnicamente capaces de mantener el proyecto del desarrollo regional integrado y políticamente eficiente. Las macro-estructuras establecen directrices y cada Estado puede adecuarse a las orientaciones de las mismas, restableciéndolas con leyes y procedimientos jurídicos propios de validez interna.

Para Petschen (2005) el contenido de los tratados reflejaba no solamente la esperanza política sino también las condiciones económicas de los países líderes. Las condiciones de incorporación de los mercados eran más amplias y en cierta forma era más aceptable para los otros países cuanto más fuerte eran las estructuras económicas de los grandes Estados. Pero esta “benevolencia” disminuye cuando los Estados más poderosos, con especial atención para Francia y Alemania pasaban por ciclos de bajo desarrollo.

En el campo político, Petschen (2005) destaca que la Comisión de la Unión Europea, compuesta por los representantes de los ciudadanos, pierde fuerza política y poder de representatividad a lo largo del proceso histórico de consolidación de la Unión Europea. La Comisión tiene como calificaciones el control de los Estados miembros, la gestión y ejecución de normas, reglas, directivas, decisiones, recomendaciones y debería tener la iniciativa de lanzar los temas de discusión en las estructuras de poder de los Estados. Pero estas calificaciones no garantizan a la Comisión una situación confortable en la disputa de poder de los Estados. En el Tratado de Maastricht la comisión se quedó marginada, mientras los Estados decidían sobre las nuevas ataduras políticas y económicas europeas. En la discusión sobre el EURO prevaleció el discurso del Banco Central Europeo y en asuntos como la Estrategia de Lisboa, la Comisión es, en la evaluación de Petschen (2005), humillada.

En el proceso de constitución de la Nueva Europa fue y es importante el papel de las estructuras político-militar-económicas de los Estados, la participación de los ciudadanos y la influencia de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG). Resulta que los nuevos gobernantes defienden los intereses del bien común. La presión social sobre una política menos opresora fue poco a poco fortaleciéndose aunque sea “más fácil construir una red de tiendas que una red de organizaciones sociales” (Préobrajensky, 1974: 55). El fortalecimiento de la sociedad civil constituye una de las principales reivindicaciones de la población de la Nueva Europa: el fortalecimiento de su estructura social para la lucha y conquista de sus intereses y bien común. No son las armas (con atención al peligro de que Europa sea el tercer productor mundial de armas y el principal exportador), los sistemas de opresión o la violencia sus principales medios de combate, ni tampoco el fortalecimiento de estrategias bélicas o de su comando militar. Estamos así delante de una tentativa de una nueva estrategia de crecimiento económico, estrategia por la cual un Estado incorpora en su política económica los intereses de los Estados fronterizos, basándose en la filosofía del bien común. Ese modelo europeo corresponde a la historia y a las peculiaridades de esta región. Otras regiones deberán entonces encontrar un camino que sea singular a sus propias características y necesidades.

La idea de una Europa constituida por un sólo pueblo y un sólo gobierno fue sustituida por la posibilidad de un gobierno múltiple y de convivencia entre los diferentes pueblos. Hasta la segunda gran guerra se cultivaba la idea de soberanía de sólo un pueblo europeo: este era el sueño de Hitler – constituir la gran nación germánica - y este fue el sueño de muchos otros gobernantes. Esta concepción de una sociedad monocultural fue perdiendo expresión política, cediendo a la consolidación de una sociedad multicultural directamente asociada a una red de poder y de estructuras políticas participativas y multiculturales.

Una de las principales riquezas que la Nueva Europa busca hacer emerger es exactamente su diversidad cultural, con sus diversas raíces y formas de estructuras humanas, políticas, económicas y sociales. Europa está aún marcada por diferencias en las opciones políticas y económicas. Es posible

identificar por lo menos tres vías fuertemente presentes en el escenario político y económico europeo: la representación de las ideas de la política liberal y neo-liberal liderada por Inglaterra, la política social históricamente atribuida a los países del centro de Europa y el socialismo típico del norte europeo.

Las sucesivas ampliaciones de la Comunidad Europea, sin embargo, podrían colocar en una situación de inestabilidad su ideal inicial que es el crecimiento económico con una paz duradera. Las cuestiones políticas de este ideal aún no fueron resueltas. Aparte de eso, la buena predisposición de colaboración económica de los países céntricos de Europa ha disminuido en relación a los nuevos países miembros. Y en tercer lugar, las temáticas más recientes de las denuncias en Italia contra los rumanos, la explotación de la mano de obra portuguesa en Suiza o incluso la segregación contra los españoles en el norte de Inglaterra debido a la disputa por el empleo, resaltan bien las dificultades de orquestación económico-política.

Con la crisis económica de 2008 vienen serios problemas de ordenación que pueden pasar desapercibidos en periodos de bonanza. La dificultad de integración se nota incluso en los países que llevan más tiempo dedicados a este proceso. La entrada de nuevos países es una incógnita, así como la superación de las barreras políticas y económicas. Especial atención merecen los valores (e intereses) que amoldan y orientan políticos y la sociedad civil en la constitución y consolidación de una Nueva Europa. El peligro está en aumentar la separación entre el discurso y la práctica, el sentimiento de la población y la acción de sus gobernantes, las condiciones esperadas por los trabajadores y lo ofrecido por las empresas. Este distanciamiento podría fortalecer las corrientes nazis y otros conflictos de convivencia social.

La crisis de 2008 reorganiza el mercado a partir de la severa intervención de los Estados. Saramago (2008) recordaba los pensamientos de Marx como alternativa de solución y también como crítica de que hasta el momento no ha habido otra alternativa más elaborada.

En la post-guerra, la estrategia fue extender el crecimiento económico y la justicia social al conjunto de los países que forman parte de Europa. Si la diversidad cultural, éxito/estabilidad económica y justicia social son los triunfos de la Nueva Europa, el principal desafío es cómo mantener estas bases en los Estados ya consolidados y expandirlos hacia los nuevos Estados. La acción tiene por base impulsar la participación popular en la vida política, el respeto por los derechos humanos y el desarrollo económico-financiero con el foco en las regiones. Sin embargo, hay evidencias de que, a pesar de todo el avance de las nuevas estructuras políticas y económicas desarrolladas en Europa de la posguerra aún continúan intactas viejas formas de hacer política económica como, por ejemplo, la explotación de las riquezas naturales de otros continentes. Por otro lado es importante tener en cuenta que las dificultades de la relación Norte-Sur no fueron consideradas en la reconstrucción de Europa:

“El éxito del Plan Marshall en Europa Occidental (...) se realizó con rapidez notable en la tarea de reconstrucción de la posguerra gracias, al parecer, a una combinación de ayuda extranjera con cierta planificación económica y cooperación de los receptores de la ayuda. Este éxito europeo provocó numerosos fracasos en el Tercer Mundo y lamentablemente bloqueó una evaluación realista de la tarea del desarrollo en comparación con la tarea de la reconstrucción” (Hirschman, 1984: 26-27).

Europa continuó construyendo en estos últimos setenta años su propio camino. Entre la década de los setenta y ochenta (70-80) Alemania, Francia, Reino Unido, países del Norte y los pequeños Estados céntricos eran, nuevamente, un ejemplo de gobierno. Portugal se encontraba en una situación económica destacada en el inicio de la década de los 90 y España a finales de la misma.

“En 1986, España presentaba una tasa del 68% de rendimiento *per cápita* en relación a la media europea. Veinte años después, alcanzó la tasa del 98% en la Europa de veinticinco países. De 1986 a 2006, España recibió de la Unión Europea 118.000 millones de euros” (Vallvé y Solsona, 2007: 80) y se estima

que España reciba, para el periodo comprendido entre 2007 y 2013, 31.500 millones de euros. Eso significa la segunda mayor contribución para un Estado. Polonia es el primer país de la lista, Italia ocupa la tercera posición.

El valor recibido por España “representa una cifra tres veces superior a la que supuso el plan Marshall para todos los Estados beneficiarios después de la Segunda Guerra Mundial” (Vallvé y Solsona, 2007: 8).

En España, uno de los resultados de esta inversión de la Unión Europea sumada a las riquezas generadas es que “en el último medio siglo España se ha acercado a la renta media de la UE-15, merced a un crecimiento económico de perfiles temporales similares, pero siempre mayor que el promedio comunitario, si se descuenta la etapa comprendida entre 1975 y 1985, de pronunciada crisis económica y de compleja transición política (Myro Sánchez, 2009: 70).

A pesar de este crecimiento económico, un grave problema es que desde 1984 el crecimiento del mercado de trabajo español se sustenta en la creación de empleo temporal que se acompaña por poca evolución en los índices de productividad. Para Myro Sánchez (2009) “este problema ha sido en los últimos años la principal preocupación de analistas y gobiernos, pues amenaza la capacidad de crecimiento de la economía española a largo plazo” como además se evidencian en la crisis de 2008-2009.

En el mismo período en que España y Portugal se beneficiaban de su entrada en la Unión Europea, otros países del mundo estaban enclavados en la red de la globalización financiera. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, 2003, la globalización hasta podría ser un buen negocio, pero no lo fue. La dificultad de gobierno fue apuntada como una de las principales dificultades para evitar el desastre de la globalización.

Las bases de gobierno son hoy muy distintas de las de Alemania o Italia en el periodo entre las dos grandes guerras. La economía alemana, después de la primera guerra, fue totalmente estructurada para otra guerra, lo que de hecho,

ocurrió. Y después de la segunda Gran Guerra la estructura económico-política de Alemania fue de una separación geográfico-político-económica a una integración a partir de la premisa de integrar e integrarse con los vecinos europeos, especialmente con Francia. No es ya la guerra bélica la que fomenta las estructuras alemanas sino el desarrollo económico y social a través de la alta competitividad en la industria, en el desarrollo de tecnologías, en la productividad.

Pacifistas como Martín Luther King y Mahatma Gandhi lucharon por el sueño de un desarrollo justo. Los pacifistas que habían soñado con una Europa unida fueron a lo largo de la historia presos, torturados, castigados, insultados, humillados, olvidados. Pero soñar es moverse contra la ineficacia, la injusticia, y la realización del sueño europeo muestra como soñar es humano, rico e indispensable – aunque el sueño sea inexplicable, confuso. Tener un sueño es tener esperanza, planes y posibilidades. Incluso en la obra de un autor como Marx, que explícitamente intentaba alejar de su obra la discusión de valores sociales, se puede reconocer una ética (Hirschman, 1984). Las proposiciones científicas están conectadas a una profunda indagación moral ante las injusticias que criticaba. “Tal vez esta curiosa amalgama, con todas sus tensiones internas no resueltas haya sido, y continúe siendo, la responsable del notable atractivo que su obra ejerce en una época tan cercana a la ciencia, así como necesitada de valores morales”. (Hirschman, 1984: 369). Perrenoud (2005) defiende que saberes y razones no son una garantía ética: dictadores, especuladores, fanáticos no son ingenuos en su saber y en sus razones. El crimen organizado utiliza la ciencia y la tecnología, sin embargo “la miseria está casi siempre acompañada de una privación intelectual, que es al mismo tiempo causa y consecuencia de un círculo infernal” (Perrenoud, 2005: 30). Para Alves (2000) la distancia entre el científico y los otros hombres empezó a partir de la idea de que la ciencia es sólo el empirismo y positivismo. No es así como los seres humanos piensan. Los seres humanos piensan también con la emoción y deseos, mientras que hay una línea de científicos que sostienen la idea de quitar la imaginación y el sentir del análisis del objeto. Y, además, continua Alves (2003a), el cambio de comportamiento empieza a partir de las emociones. Solo las ideas que representan emociones pueden cambiar

acciones. El comportamiento busca explicaciones racionales pero en el fondo son ilusiones o ideologías.

Los antiguos, cuando querían pronosticar el futuro, sacrificaban los animales, consultaban las entrañas, y conforme lo que veían en ellas, así pronosticaban. No consultaban la cabeza, que es el asiento del entendimiento, sino las entrañas, que es el sitio del amor; porque no pronostica mejor quien mejor entiende, sino quien más ama. Y esto costumbre era general en toda Europa antes de la llegada de Cristo, y los portugueses tenían una gran singularidad en el entre las otras gentes. Los otros consultaban las entrañas de los animales, los portugueses consultaban las entrañas de los hombres. La superstición era falsa, pero la alegoría era muy verdadera. No hay profecía más correcta en el mundo que consultar las entrañas de los hombres. Y ¿De qué hombres? ¿De todos? No. De los sacrificados (...) Si queréis profetizar los futuros, consultáis las entrañas de los hombres sacrificados: consulten las entrañas de los que se sacrificarán y de los que se sacrificán; y lo que ellas digan, eso se tenga por profecía. Sin embargo, consultar las de quien no se sacrificó, ni se sacrifica, ni se va a sacrificar, es no querer profecías verdaderas, es querer cegar el presente y no acertar el futuro. (Mota: 1977: xvii) citado por Alves (2003a).

Desde la indagación de la ordenación de valores de Marx a las más recientes luchas de pacifistas, se creó un analgésico social diagnosticado en todas las clases sociales y para todas las edades: la cultura del consumo. El sistema capitalista americano no consiguió superar la tensión social de la lucha de clases. El sistema socialista soviético no supo constituir sociedades humanas sin subdivisiones sociales. Para Capella (2007), las diferentes clases sociales existen porque forman parte de la socialización del individuo que comienza en el núcleo familiar. Continúa afirmando que “subsiste, ciertamente, la conciencia de clase pre-política, objetiva, que determina afinidades y relaciones. Pero eso es insuficiente para la subsistencia *subjetiva* de la clase trabajadora por sí misma.” (Capella, 2007: 195), aunque contribuya a la consolidación de valores democráticos o republicanos. El consumismo, en cierta forma, satisface esta necesidad subjetiva. La perversidad está en el hecho de que el consumismo



mantiene al trabajador con la función social de proletario, al mismo tiempo que proporciona el reparto de ideales sociales con actores de la pequeña burguesía (Capella, 2007). Esta es una preocupación central.

El informe PNUD 1998 denuncia las prioridades mundiales, estableciendo una comparación entre el coste anual adicional estimado para alcanzar el acceso universal a los servicios básicos en todos los países en desarrollo y el consumo de determinados productos. Mientras la educación básica necesita de 6 mil millones de dólares de inversión, el valor del mercado de cosméticos en USA es de 8 mil millones. Agua y saneamiento necesitan de 9 mil millones, mientras el mercado de helados en Europa es de 11 mil millones de dólares. Salud básica y nutrición cuenta con 13 mil millones, en comparación con el consumo de alimentos para animales domésticos en USA y Europa, de 17 mil millones. Esta relación establecida en el PNUD no es en sí gratificante, ni tampoco es condenable. Es un problema a resolver. Un problema que tiene un vértice educativo ya que está directamente relacionado con los valores de la sociedad. También un problema a resolver con el vértice económico ya que es proceso y resultado del sistema productivo y distributivo. Un tema económico y social alerta tanto de la dicotomía consumo-consumista, como también en temáticas como la utilización de materias primas y mano de obra que sostienen este consumo, el efecto de estos productos en el medio ambiente, la sostenibilidad de esta industria.

Así que el PUND plantea una alerta optimista: revela que hay recursos financieros que podrían auxiliar el combate contra los graves desafíos sociales. Una alerta para la reflexión y acción para el espacio que ocupa determinados bienes de consumo, como el helado o los cosméticos en la sociedad occidental desarrollada. El informe PNUD revela aún datos de otras ramas de actividad cuyos valores son aún más representativos, como por ejemplo, los negocios de entretenimiento en Japón, que alcanzan los 35 mil millones, o los de cigarrillos y bebidas alcohólicas que alcanzan en la Unión Europea respectivamente 50 y 105 mil millones. Además de estos productos de consumo, hay la denuncia de que los narcóticos en el mundo llegan a los 400 mil millones y los gastos militares a los 780 mil millones (este valor sube anualmente) que aún siguen

representando fuerte presencia en las redes económico-sociales interviniendo en las economías formales a partir de una estructura que se beneficia de los recursos financieros y de la exploración de la economía sumergida. La economía sumergida en países subdesarrollados puede generar entre 30% a 70%. Incluso en los países de la OCDE la economía sumergida es un reto. “La economía sumergida crece cuatro veces más rápido que la economía formal, incluso en épocas de bonanza” (Carreño, 2009). En tiempos de crisis el primer empleo que se pierde es informal porque no hay coste para los empresarios. Si la crisis continúa, es el empleo formal que se destruye. Y a continuación estos parados fomentan la economía sumergida, que en España se estima en 19,5% del PIB, en Italia 22%, Francia 11,6 y Suiza, 8,3% del PIB. La estimación es que entre 12 y 15 millones de personas trabajan sin declarar, lo que incluye a los trabajadores formales pero que tienen alguna actividad remunerada de entre 10 y 15 horas semanales. Las dificultades para comprobar los datos son tan grandes como los motivos y diversidad de éstos movimientos.

La reconstrucción de Europa y en particular de España y Portugal, no fue sólo una cuestión de parámetros económicos; necesita también de un conjunto de otros indicadores como la consolidación de la democracia, el fortalecimiento de la sociedad civil, el desarrollo de instituciones de justicia la lucha por la libertad, el desarrollo tecnológico, la calidad de vida, la defensa y la promoción de los derechos humanos, la alfabetización, la protección del medio ambiente, la convivencia, los canales que puedan dar voz a los nuevos grupos representativos como los de los derechos de las mujeres, los cuidados con ancianos, homosexuales, bisexuales y transexuales, además de la cultura de paz.

El documento de la Comisión Europea (2001), en su primera línea defiende que la Unión Europea es mucho más que una entidad económica. Los 375 millones de habitantes no son sólo consumidores en un mercado único, sino ciudadanos de la Unión Europea evocando a la seguridad, viviendo sin temor en el continente europeo. Para la Comisión Europea (2001, 2004), la libre circulación es el gran avance en las libertades de los ciudadanos europeos, el libre comercio y en especial el fortalecimiento de la economía regional como un

elemento fundamental para el crecimiento económico (Comisión Europea, 2003a) y el conocimiento, la base del desarrollo regional (Comisión Europea, 2003b).

El desafío ahora es mayor. Los ejes sociales se hicieron abundantes e importantes, ganando representación significativa en la comprensión de los acontecimientos. El tiempo cronológico ya casi parece no acompañar la magnitud de las fuerzas motrices de la sociedad contemporánea. En la sociedad contemporánea, esta sensación es sostenida, por ejemplo, por las sucesivas novedades tecnológicas. Pero puede ser engañosa ya que está conectada con el rumbo de su propia historia para perderse en un mundo de conexiones inalámbricas. De igual manera que las dictaduras ocultaban información con el mecanismo de control social, el exceso de información en las sociedades contemporáneas puede también distorsionar y desviar la participación política. La acción política podrá ser fragilizada por la banalidad y la frivolidad de las relaciones interpersonales, dificultando un análisis más sistemático. Por ejemplo: ¿Cómo definir los acontecimientos importantes en el combate contra la violencia en la sociedad actual? ¿Cómo interpretar tantas leyes, tratados, convenciones y su repercusión en una sociedad tan plural? ¿Qué plan o proyecto de desarrollo podría sostener tantos cambios en tan poco tiempo? ¿Cuáles son las condiciones morales y de conocimiento para convivir, valorando la democracia y la justicia ante tantos imprevistos?

## **CAPÍTULO III**

### **REFLEXIÓN-ACCIÓN TRANSFORMADORA**

El Capítulo III tiene como objetivo establecer puntos centrales de discusión y análisis de la formación del economista-gestor.

En el acercamiento a la reflexión-acción transformadora, los tres ejes centrales de este capítulo son “la política de la educación en la formación de la ciudadanía” que profundiza en el contexto de las ciudades en el panorama económico tanto nacional como internacional. El segundo eje del capítulo es la perspectiva freireana del “diálogo - vertientes y matices”. Y el tercer eje es identificar “posibilidades de cambio” a partir de la articulación de la “responsabilidad de las instituciones económicas” como “estructuras educativas”.

Entre algunos de los nuevos conceptos presentados están la relación de los niveles del “currículum académico” con los niveles del “currículum corporativo”, el planeamiento de Freire sobre “diálogo” tanto como instrumento de acción antidialógica como de acción dialógica; la comunicación verbal y no verbal, ejemplificadas también con un caso de publicidad. Este capítulo analiza también los “procesos de enseñanza-aprendizaje” y el “concepto de la ciudad educadora-educanda”.

Este capítulo busca profundizar conceptos que fueron discutidos en los capítulos I y II. Por ejemplo, el apartado de la práctica educativa y la práctica educativa democrática rearticula a los conceptos de la no-violencia activa (capítulo I) y de la pedagogía de la identidad (capítulo II). El apartado sobre las

estructuras económicas incorpora una rediscusión sobre la técnica y la cultura corporativa (capítulo I) y los objetivos del desarrollo económico (capítulo II).

El capítulo cuestiona si la formación del economista-gestor incorpora en el mismo ser el liderazgo que allí se denominó “pasivo – perverso” (pasivamente perverso; perversamente pasivo), dejando la categoría opresor – oprimido para otras áreas de discusión económica-social; o si hay otras posibilidades en la formación del economista-gestor para la paz y los Derechos Humanos.

Se presentan dos posibilidades: La posibilidad del cambio estructural y la posibilidad de superar los conflictos, de ejercer la profesión como un ser comprometido.

En el capítulo IV, se detalla tanto la estructura corporativa moderna, como las críticas a la formación clásica-académica del economista-gestor problematizándolas con la formación en el interior y desde fuera de la escuela a partir de la investigación de campo (capítulo V).

## **1. POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN EN LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA**

Freire (1980) analiza criticando: la marginación incluye a los analfabetos. ¿Quién promueve esta marginalización? Bueno, como la marginación incluye hambre, enfermedad, dolor, promiscuidad, desesperanza es difícil aceptar la idea tan bien argumentada y articulada de que la marginación fue elegida por una parte de la población de Brasil, 60% de los africanos, 90% de Haití, 60% de bolivianos, 40% de Perú, 30% de Venezuela, 70% de Guatemala. Si la marginalidad no es una opción, es una violencia. La marginación no es que el individuo esté fuera de la sociedad, al contrario, está dentro de las estructuras sociales en una relación de dependencia de aquellos que se denominan seres autónomos pero que son inauténticos. “El analfabeto no es entonces una persona que está al margen de la sociedad, un hombre marginal, sino sólo un

representante de los estratos dominados de la sociedad, en oposición consciente o inconsciente a aquellos que, en el interior de la estructura, lo tratan como cosa” (Freire, 1980: 74). Además, “los analfabetos no son carentes de sentidos y significados para sus acciones, pensamientos y emociones. Son analfabetos. Qué decir, no dominan el código alfabético (...). Conocen otras escritas y mismo la alfabética no lo es totalmente rara” (Souza, 2001: 241), y no son analfabetos orales siendo capaces de expresarse en el lenguaje común (Freire, 1974).

“La concientización es más que una sencilla toma de conciencia. Supone, a su vez, superar la falsa conciencia, es decir, el estado de conciencia semi-intransitivo o transitivo-ingenuo, y una mejor inserción crítica de la persona concientizada en una realidad desmitificada” (Freire, 1980: 90). Por eso: “La acción cultural para la libertad no puede contentarse con las mistificaciones de la ideología, (...), ni con una sencilla denuncia moral de los mitos y de los errores, sino que debe emprender una crítica racional y rigurosa de la ideología (Freire, 1980: 91).

Freire enfatiza que **la educación no es neutra**. Así, la educadora y el educador, aunque quiera estar descomprometido, ejercen en su práctica una política educativa. El docente no político se hace un profesional ingenuo. Al imaginar que no favorece ninguna corriente política, acaba por favorecer, la mayoría de las veces la difusión de la ideología dominante. “La directividad de la práctica educativa que la hace rebosar siempre de sí misma y perseguir un cierto fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad” (Freire, 1992b: 37). **Optar por ocultar un hecho, un estudio, un pensamiento no es una práctica neutra**. Porque ocultarlo es también una elección política.

“Desde una mirada crítica, es tan imposible negar la naturaleza política del proceso educativo cuanto negar el carácter educativo del acto político. Pero, eso no significa, que la naturaleza política del proceso educativo y el carácter educativo del acto político esconden la comprensión de aquel proceso y del acto” (Freire, 1982: 23). Fue cuando la burguesía llegó al poder pudo sistematizar su modelo de educación, porque no podría esperarlo por parte de

la aristocracia. Por otro lado “la educación burguesa empezó a constituirse históricamente mucho antes del toma de poder por la burocracia. Su sistematización y generalización sólo fueron viables con la burguesía como clase dominante y no revolucionaria” (Freire, 1982: 24). Cortesão (1988) ejemplifica que la educación en Portugal, además del hambre, los problemas de vivienda y de salud, fue quitando la capacidad de reacción del pueblo portugués durante la dictadura.

La educación, por lo tanto, es política. La praxis educativa es política. Cualquier práctica educativa, dentro o fuera del sistema de enseñanza tradicional, tiene connotación política, sea el educador consciente de ella o no. La elección del contenido programático, la elección de los textos de lectura, el sistema de evaluación ya indican por sí solos el contenido político de la clase. Aunque el profesor no quiera presentarse como un autor político, él es el divulgador de algún ideal. La educación es el principal medio de combatir esta ingenuidad política, o pasividad histórica social, llamada apoliticidad. Paz, sí; pasividad, no. La búsqueda de la justicia precisa del debate de las ideas. Y la educación, dentro o fuera de la institución educativa puede colaborar en problematizar y proporcionar el desarrollo crítico-participativo en la constitución de una democracia verdadera y de un desarrollo económico sostenible.

Hay una práctica pedagógica que valora la instrucción. La criticidad, según Freire, necesaria en la constitución de una sociedad democrática es posible sólo con una participación activa y problematizadora en la discusión de soluciones en el debate público. Alumnos violentos, no; rebeldes, sí. Alumnos tranquilos, no; curiosos, sí. La educación es política, así como es cambio. La educación debe contribuir a la lectura del mundo. Entender en cada palabra su representatividad cultural histórica, su concepción sociológica y psicológica, sus matices económicos más tenues. Eso significa comprender, a partir de la interpretación del sentido de la palabra, su potencial transformador en la construcción de un mundo más justo.

La formación docente no se restringe, o no se debería restringir, a las técnicas de transmisión del conocimiento. En esta práctica didáctica prevalece que el

papel del profesor es transmitir y el papel del alumno es absorber. El uso de la memoria en el proceso de aprendizaje es válido. Toda la cultura popular está basada en la memoria. Antes de los libros, en las escuelas se aprendía de memoria, aún hoy el acceso a libros no es común en áreas pobres o regiones rurales. Para Ponce (2005), con el advenimiento de la “impresión”, el profesorado boicoteaba los libros por miedo a perder su función social y actividad profesional. Es una discusión similar a la desarrollada sobre las posibilidades didácticas de las nuevas tecnologías y el aprendizaje en el ámbito virtual (Chanlat, 1996; Lévy, 1993; Castell, 1999; Cody y Siqueira, 2000; Mazetto, 2001; Moreno Herrero, 2005). “El problema está en que el aprendizaje memorístico, repetitivo, no significativo suele mantenerse en la memoria a corto plazo, mientras que el aprendizaje significativo prolonga su pervivencia en la memoria a medio y largo plazo y permite usos y aplicaciones mucho más allá de la mera repetición textual” (Sánchez Delgado, 2005b: 117).

Sánchez Delgado (2005b) continúa explicando que “el aprendizaje significativo” se construye sobre ideas previas de conceptos, procedimientos y actitudes bajo tres condiciones: motivación, significatividad lógica y significatividad psicológica.

Son estas condiciones del aprendizaje significativo sobre las que la práctica educativa debe actuar. En el ámbito de las corporaciones, la significatividad lógica y psicológica suelen estar directamente relacionadas con el “mundo del negocio”, con “ésta es su función”, o aún, “hará eso para después desarrollar otras actividades”. La “motivación” en el ámbito corporativo incluso es esencialmente financiera (y el abanico de beneficios), aunque tenga varios modelos de gestión y un conjunto de conocimiento de teorías que intentan motivar a través de la participación.

La práctica educativa “enfatisa la exigencia ético-democrática del respeto al pensamiento, a los gustos, a los celos, a los antojos, a la curiosidad de los educandos” (Freire, 1992b: 39). La calidad de la educación tampoco es neutra. La valoración de una educación de transmisión no es neutra al negar otra educación que enseña practicando la democracia, el respeto a las diferencias,



la convivencia con los demás, la creatividad (Freire, 1992b: 41-44). Es proceso. Romper la cultura académica de la repetición. Cuando Freire (1985) dijo en una conferencia en Harvard que haría una conferencia de veinte minutos y que dejaría el resto para el debate, la mitad del auditorio se fue. Es que hay alumnos que “aprendieron” que el profesor que no manda es flojo, que alimenta la falsa idea de que el profesor tiene que saber “conducir a los alumnos”. Su crítica era al educador que no permitía el diálogo profesor-alumno, en que se establece una relación en que el educador se considera el único educador del alumno y que considera que el único que sabe sobre el tema “A” o “B” o “C” es el profesor, “critico y continuo criticando (...) es esa la crítica que hago y continuo haciendo” (Freire y Guimarães, 1982: 111).

Freire sostiene que el saber del “intelectual” no es ni superior ni inferior al saber y sensibilidad popular. Así que, los alumnos al no aceptar el diálogo entre docente-dicente, porque el docente también es discente (en la Pedagogía de la Autonomía (1996), Freire denominó de “dodiscencia” y que en Freire y otros (1980) afirmaba que la premisa es que no es posible enseñar sin aprender) “aprendieron” y consideran como verdadera la relación de autoridad y de poder en la sociedad y que estos alumnos de hoy reproducirán como profesionales mañana.

Además de la formación académica que llevan, son involucrados en otros sistemas educativos, y en el caso de esta investigación el contenido político del currículo corporativo.

La película *Arcadia* (Costa-Gavras, 2005), basada en la novela del norteamericano Donald Westlake, evidencia como los valores de la sociedad moderna pueden cambiar la ética y el sentido de la vida de un ejecutivo. Su conciencia ingenua lo imposibilita para superar las dificultades de tres años sin trabajo y así empieza a matar a sus competidores. Entonces vuelve a trabajar como ejecutivo. Las redes de poder y estatus que las grandes organizaciones proporcionan son un reto hacia la construcción de la justicia social. Toda la potencialidad del ejecutivo, su saber y habilidades no consiguen leer el mundo

de otra forma utilizando mecanismos perversos para hacer valer su posición de dominio institucionalizada por una gran estructura.

Ahí hay otra preocupación: la gran dependencia que la formación académica, más el lúdico social establece entre éxito y trabajo en una gran empresa. La incapacidad de generar otros negocios o la impotencia de trabajar en empresas pequeñas o medianas.

Otras dos películas tratan de “leer el mundo” de estos ejecutivos bajo otras características. En “*Nine ½ weeks*” (Lyne, 1986) la película revela la estrecha relación entre el modo de vida capitalista y el modo de vivir del ejecutivo. El reloj, el poeta y el amor son tratados como temas principales en este mundo que según la película se reduce a las “camisas blancas”, el único modelo que usaba el personaje. El dominio del tiempo con el regalo del reloj y el dilema del pintor (representando arte, expresión, sensibilidad). Hasta el amor tiene su tiempo, son nueve semanas y media, ni más ni menos, hay prisa y todo está controlado. Una película que se puede entender sólo con imágenes, porque el modelo y el estilo de vida de esta clase es muy simplificadora siendo rellena por el confort y los placeres materiales que el dinero puede comprar.

La película *Pretty Woman* (Marshall, 1990) establece la relación entre el papel del ejecutivo en el sector productivo de la sociedad y por otra parte su desarrollo personal y rasgos de identidad. En la película, en la escena en que se produce la reunión para la compra de la empresa, queda muy claro el contenido del currículo corporativo, como también los ideales mercantilistas mezclados con las referencias principales para la toma de decisión. El cambio de la reproducción de la explotación para la construcción de otra sociedad. El trabajo y la empresa como un culto. La falta de sensibilidad hacia la familia y las personas se confunden con los negocios y su influencia. El intento de identificarse no es afectado por algunos casos curiosos, como por ejemplo, en la escena en que la chica pone el dinero en el calcetín, pero inmediatamente se quita el calcetín y queda la pregunta: ¿y el dinero? Otra curiosidad, es la impresionante variación del color del pelo del personaje en una franja temporal equivalente a menos de un día de trabajo, y lo mismo que en la escena que

resuelve no ir trabajar (la empresa es de él) se quita los zapatos bajo un árbol y al tumbarse está con los zapatos. Puestas la voz liviana, lenta, firme del personaje trasmite una doctrina interpersonal de dominio y poder. Como decía la actriz “¿Las personas hacen todo el que tú pide?” Son estos valores que transmiten el currículo corporativo.

La película resalta el conflicto de identidad del ejecutivo y su historia de vida vinculada a una permanente y limitada acumulación de riqueza.

Está en esta politicidad de la educación su límite. La formación en el ámbito corporativo no es nunca neutra. El contenido del currículo corporativo es preciso en especial en sistema de producción predominante.

Para Freire (1991) la eficacia de la educación está en sus límites. Si todo pudiera o si no pudiera nada no habría el por qué hablar de sus límites. No pudiendo todo, puede alguna cosa.

Esta práctica es entender la escuela como espacio no neutro, entender el contexto de la comunidad, de la escuela, de los alumnos, de la sociedad, y establecer la relación del proyecto educativo con estas variables. La práctica educativa política es política no por elección. Pero la política de la práctica educativa es elegida. Al optar, establece relaciones de poder con otras estructuras, como el Estado, los partidos políticos, las grandes empresas.

Resáltese que el proceso histórico interfiere en la acción educativa política. Trabajar en educación de adultos en Estados democráticos es diferente que en Estados autoritarios. La lucha por el poder no se verifica sólo cuando las clases populares organizan movimientos. La lucha de clases se verifica, también, cuando las clases dominantes utilizan sus recursos ocultos y sutiles en la divulgación e imposición de su cultura. (Freire, 1992b).

A veces, la violencia de los opresores y su dominación se hacen tan profunda que generan en grandes sectores de las clases populares, a ellos sometidas, una especie de cansancio existencial, que, por su

parte, está asociado o se prolonga en lo que vengo llamando “anestesia histórica”, en la cual se pierde la idea del mañana como proyecto (Freire, 1992b: 50).

Disminuir, ahogar, oprimir, es este el modelo de lucha que las élites dominadoras suelen utilizar.

La elección de una práctica educativa problematizadora requiere atención y cuidados cuando se pone en práctica. Uno de los obstáculos que el educador político problematizador puede encontrar es la distancia entre el discurso y la práctica. El educador político con un discurso progresista, pero con una práctica autoritaria, pierde su tenacidad. Para Freire, la práctica autoritaria es el verdadero discurso, mientras que el discurso progresista sólo es una bien elaborada sonorización. El educador político debe adoptar la práctica y el discurso como elementos complementarios en su reflexión-acción.

Freire y Guimarães (1982) añaden el tipo de disciplina que no se convirtió en autoritarismo. La disciplina es importante para que se establezca una relación armoniosa entre autoridad y libertad. Es la busca de una autoridad legítima. No se puede confundir escuela con cuartel (Freire y Guimarães, 1984). Como tampoco no se puede confundir la conciencia revolucionaria con la conciencia puramente rebelde. La revolucionaria es inquieta al mismo tiempo que es paciente y organizada. Así que, en el tiempo en que se constituye en la práctica revolucionaria aprende como mejor trabajar con los recursos, las tácticas, las estrategias. La conciencia rebelde, no. Es muy emocional, le queda el sentido más crítico, más profundo que tiene la conciencia revolucionaria (Freire y Guimaraes, 2003). Es este sentimiento que en el ámbito escolar pasa a ser parte de la cultura. En contacto con el contexto familiar se difunde por la sociedad una duda como verdad (Freire, 1993).

La dicotomía entre teoría y práctica es también un obstáculo. “Lo que debemos recoger es la unidad dialéctica, contradictoria, entre teoría y práctica, jamás su dicotomía” (Freire, 1992b: 55). El objetivo es “entregarse a una práctica educativa y a una reflexión pedagógica fundadas ambas en el sueño por un

mundo menos malvado, menos feo, menos autoritario, más democrático, más humano” (Freire, 1992b: 30).

El uso del lenguaje es otro elemento que puede ser perjudicial para el educador progresista. El autor afirma que el lenguaje es una cuestión de clase. Así, sugiere que el educador respete y comprenda el lenguaje popular sin negar su propio lenguaje. “Sería falsa esta postura, populista y no progresista” (Freire, 1992b: 55). En su práctica educativa política, el educador debe intentar aproximarse al lenguaje popular, para que pueda comunicarse con eficiencia con el educando. El educador aprende el lenguaje popular, al mismo tiempo que enseña el lenguaje llamado “patrón culto”. Lo más importante es que, al enseñar este lenguaje, enseñe también cómo puede ser útil para luchar contra la dominación: “el problema de la sintaxis nos remite al de la estructura del pensamiento, a su organización. Pensamiento, lenguaje (...) abstracción, conocimiento” (Freire, 1992b: 56).

Monclús (2005b: 27) dibuja, con el intento de acercarse y no de determinar, un itinerario de las ideas de Paulo Freire. Este itinerario tiene como epígrafe la lectura del mundo, siguiendo la “crítica a la realidad opresora, búsqueda de su transformación, la transformación de la realidad es cultura, implica un proceso de liberación, educación liberadora/utopía”. El problema es que en el contexto europeo “la vida ofrece, en la actualidad, mejores oportunidades y opciones a los ciudadanos, pero también entraña mayores riesgos e incertidumbres” (Monclús: 2005c: 43) y continua explicando que “hoy en día se da la paradoja de que existen más ciudadanos que prolongan su educación y su formación, pero, al mismo tiempo, se está aumentando la desigualdad entre los que gozan de una cualificación suficiente para mantenerse activos en el mercado de trabajo y los que quedan irremediabilmente desplazados” (Monclús, 2005c: 43).

Para Freire, la educación tiene el objetivo de ofrecer a los educandos y educadores una visión del mundo que le permita participar activamente en la sociedad. Sólo un pueblo conciente puede participar plenamente de la política pública, ejerciendo activamente su papel de ciudadano. La pedagogía freireana

condena la transmisión y la repetición del conocimiento. La educación no mira la adaptación del individuo a la sociedad ya construida sino la transformación, a través de la democracia, de esta misma sociedad. La criticidad de un individuo favorece una participación activa y consciente, el que enriquece la discusión política de los problemas de la comunidad. Crítico y consciente, el individuo puede incorporar en sus luchas y conquistas diarias los fundamentos de la paz y Derechos Humanos, como también puede establecer y restablecer los parámetros de prosperidad y justicia social.

La investigación de la tarea de la educación para la consolidación de la Paz y los Derechos Humanos tiene como primer reto identificar un modelo educativo que aproxime al educador-educando y al educando-educador a su desarrollo y a una relación transformadora consciente y democrática. La Paz y los Derechos Humanos presuponen la comprensión de los diferentes y de las diferencias. La convivencia pacífica en el mundo humano es vivida en las diversas estructuras sociales y económicas. “Pacífica” se concibe como una actitud contestataria, desafiadora, que exige lucha constante. Estas estructuras influyen en las condiciones de justicia social y distribución de los beneficios generados.

La investigación para la Paz y los Derechos Humanos no puede ser entonces asumida por un docente cómo algo a parte de la sociedad. Gil y otros (2001) sostienen una praxis en la enseñanza de los Derechos Humanos. Presentan distintas intervenciones didácticas sosteniendo la importancia de interacción entre lo cognitivo, las actitudes y lo procedimental.

El proceso educativo enfrenta el desafío de posibilitar un pensar y actuar en el mundo, en sus estructuras socio-político-económicas, en sus arreglos sociales, en sus estrategias políticas. Esta reflexión-acción en el mundo es lo que propone Freire con la “Educación Problematicadora”, que pretende contribuir al proceso de humanización de la mujer y del hombre. La opción pedagógica de Freire se contrapone a lo que él llamó educación bancaria, la cual no posibilita al educador-educando y al educando-educador un pensar creativo y crítico. La racionalidad crítica también tiene otras denominaciones, como por ejemplo

“socio crítica, política, de reconstrucción social, estratégica transformadora, emancipadora, investigación-acción, freireana” (Sánchez Delgado, 2005a: 18).

Para Freire (1992b: 12), “si los seres humanos estuvieran totalmente determinados y no fueran seres `programados para aprender´ no habría por qué, en la práctica educativa, apelar a la capacidad crítica del educando”. Para esta práctica educativa y capacidad crítica se encuentra en Alves (2002 59) un ejemplo: “Una clase es como una cena. El profesor es el cocinero. El alumno es quien va a comer. Si el niño rechaza la comida puede haber dos explicaciones. Primera: el niño está enfermo (...) segunda: la comida no es la comida que el niño desea comer”. La vida no sigue programas. Horton y Freire (2003), sostienen que el nivel participativo de los alumnos en la organización curricular es una cuestión política y no educacional.

Antes se usaba la expresión *sapiencia*: conocimiento que tiene sabor. “Saber es sentir el sabor” (Alves, 2002: 36). Es importante evaluar qué sabor tiene. No hay tiempo para saborear el conocimiento. Está todo tan programado que el tiempo para saber es desplazado por el tiempo de sencillamente hacer. Alves (2002) continúa denunciando las escuelas “jacarés”: son aquellas que devoran a los alumnos justificándolo con el rigor en la enseñanza. Además con este argumento de “enseñanza fuerte” y ajustada a la realidad convencen a los padres y elevan el coste de las matrículas. Para Gadotti (2003b), hace falta encontrar el sentido en la educación. El aprender y el enseñar con sentido. Sentido y sabor; distintos de competencia que podría sugerir una connotación más utilitarista, tecnócrata, neoliberal. Además competencia es distinta de habilidad. Para Gadotti (2003b), el profesor aunque tenga conocimientos profundos en determinada asignatura puede no tener habilidades en el proceso didáctico.

Los seres humanos no son seres determinados: somos lo que somos porque aprendemos (Freire, 1987: 121-122). **Un ser humano no puede ser propiamente humano si no está directamente envuelto en algún proceso de aprendizaje o enseñanza:** “Aprender y enseñar forman parte de la existencia humana, histórica y social, como forman parte la creación, la

invención, el lenguaje, el amor, el odio, el espanto, el miedo, el antojo, la atracción por el riesgo, la fe, la duda, la curiosidad, el arte, la magia, la ciencia, la tecnología” (Freire, 1992b: 19).

En el largo proceso histórico, la especie humana se encuentra en un proceso continuo de desarrollo personal. No es sólo un desarrollo biológico de adaptación al medio, es esencialmente un complejo desarrollo de la mente. Somos seres biológicos, pero también psicológicos, sociales y pedagógicos. Desarrollamos un sistema propio e inacabado de aprendizaje. Somos lo que somos por un continuo proceso de reflexión-acción en el mundo.

Nuestro principal diferencial es la capacidad de transformación consciente y crítica. Pensar y actuar se relacionan profundamente. Transformamos la naturaleza intencionalmente: piedras en fuego, hojas secas en techo, ramas de árboles en barcos. Esa es también la esencia del ser humano en el mundo: el dominio creciente de formas de pensar y actuar sobre y con el mundo, con la naturaleza, con nosotros mismos. Se trata de una transformación constante e intencional de los recursos naturales en elementos distintos con finalidades diversas. En esta acción desarrollamos varias técnicas para la descomposición de la materia prima y la composición de nuevos productos o formas. Estas, por su parte, también fueron objeto de nuevas composiciones. Para que estas acciones se concreten, desarrollamos un complejo, delicado y amoroso sistema de aprender y enseñar.

Así que no se puede hablar del “vaciado de contenidos” en la escuela. “Enseñar es siempre enseñar `algo`; aprender es siempre aprender `algo`. Ese `algo` que se enseña y que se aprende es, justamente, el *contenido*” (Cullen, 1997: 57).

Es así fundamental la idea central de Sánchez Delgado (2005a) de que, aunque puedan ser múltiples los procesos de enseñanza-aprendizaje, pueden ser agrupados en cuatro racionalidades, la “académica: `expone contenidos que deben memorizarse`, la tecnológica: `conseguir eficazmente objetivos medibles, cuantificables y preestablecidos`, la práctica: `proceso creativo de



creación de significados para el desarrollo personal', la crítica: 'proceso cooperativo de transformación de la realidad escolar y social para avanzar hacia la emancipación y la justicia social'" (Sánchez Delgado, 2005a: 27).

En este contexto, la dificultad de la formación del economista-gestor para la paz y los Derechos Humanos en una sociedad democrática es su condición transversal. Se suma a la condición de ser materia trasversal (Monclús, 2005e), tanto en el curriculum de la educación formal (Monclús, 2005c), como el currículum oculto (Monclús, 2005d) del universo escolar o de las corporaciones. Freire y Macedo (1990) explican que los alumnos expulsos de la escuela no representan el fracaso de la escolarización sino su victoria. La expulsión es justificada por la violencia de los alumnos, pero está violencia es resultado de la violencia que el currículo oculto ejerce sobre ellos.

Y es que la escuela para creerse eficaz desea el currículo controlado, la evaluación instrumentalizada y los sentimientos atrofiados: hacer ingenieros o economistas es fácil, desarrollar personas críticas y ciudadanos participativos, no.

La formación para la paz está, por así decir, por todas partes, en todas las decisiones. "Posiblemente la propuesta que más se enfrenta a la organización disciplinar del conocimiento escolar es el planteamiento de los denominados temas transversales" Sánchez Delgado (2005c). Además, paz y Derechos Humanos es un tema que tiende a no preocupar mucho a los ejecutivos y gerentes, en especial en época de crisis. Están siempre muy ocupados con otras demandas. Es este modelo de motivación que tanto critica Sánchez Delgado (2005b): estímulos y respuestas a tiempos cada vez más cortos, como defienden las teorías psicológicas conductistas del aprendizaje que conciben el aprendizaje como acumulación, al contrario del planteamiento de Piaget que defiende la construcción del conocimiento. "Es una de las bases de la concepción constructivista del proceso de enseñanza y aprendizaje, según la cual todos construimos conocimiento, todos realizamos un proceso de construcción de nuevas ideas sobre las que poseíamos" (Sánchez Delgado, 2005b: 117).

La difusión de la cultura de la paz es importante precisamente porque ofrece un nuevo horizonte y no sencillamente por romper con la cultura de la guerra sin ofrecer nada. Son las “nuevas ideas”, las que pueden contribuir a la construcción del conocimiento. Monclús (2005e) alerta que “la educación para la paz es un terreno de permanente innovación didáctica, tratando de desarrollar nuevas posibilidades y estrategias”. Según Sánchez Delgado y Gairín (2008) entre el “currículum prescrito” y el “currículum utilizado” hay los currículos “programado; enseñado; aprendido”. Esta relación de los distintos niveles de los currículos es importante en la intervención del economista-gestor en su práctica diaria. Por ejemplo, en el caso de la identificación que se popularizó en la película Matrix. No estaba tan claro que la película tuviera como referencia popular las “gafas oscuras”. La película tiene un “contenido curricular” intenso y actual para ser identificada por las “gafas oscuras”. Matrix es una versión inspirada en el cómic nipón (manga) “Ghost in the Shell” de Masamune Shirow. Para abaratar, los japoneses dibujaron los personajes con gafas oscuras. Así no tenían que hacer innumerables graduaciones de los dibujos en función del abrir o cerrar de los ojos. En la versión de la película norteamericana, los personajes también usaban las gafas oscuras. Y es que ¡Son estas gafas las que caracterizan tal innovación! Matrix (tanto el original japonés, como la versión norteamericana) está rellena de contenido político social. Son los ordenadores quienes dominan a los hombres. La Escuela de Frankfurt hacía estudios de triangulación entre Hombre, Dios y Máquina: el hombre se aleja de Dios para acercarse a la máquina. Dios intenta acercarse al hombre. La máquina se aleja del hombre y busca acercarse a Dios.

La formación del economista-gestor a partir de la paz interfiere, de una u otra forma, en todas las relaciones tecnológicas en la forma de ser y estar en el mundo. Y por eso, las “fases del curriculum” son tan importantes en la formación del economista-gestor sea en la escuela sea en el ambiente corporativo. Así que la cultura corporativa incentiva o no el entendimiento de la solución de conflictos como positiva o negativa. La historia de vida de cada uno sumado la función en la empresa, puede facilitar o no la tomada de decisión hacia los principios de los Derechos Humanos. La influencia de la modernidad

en el estilo de vida de los trabajadores puede ofrecer debates más prósperos o no para superar la no-socialización para la socialización.

La pedagogía transformadora sólo puede ser hecha con el mundo vivido. No hay posibilidad de una relación educando-educador y educador-educando eficaz realizada fuera de la realidad vivida de los educandos. Problema que tanto el sistema educativo como las corporaciones encuentran. Tampoco es posible una pedagogía no política o neutra por parte del educador. “Que la alfabetización tiene que ver con la identidad individual y de clase, que ella tiene que ver con la formación de la ciudadanía, es cierto”. (Freire, 1992b: 58). Pero la alfabetización comprendida en el acto de leer y escribir no es la propulsora en la formación de la ciudadanía. La alfabetización para la ciudadanía requiere visión de mundo, acción consciente y democrática, práctica liberadora, política educativa progresista, participación comunitaria.

### 1.1. LA PRÁCTICA “EDUCATIVA” Y LA PRÁCTICA “EDUCATIVA DEMOCRÁTICA”

Al explicar el concepto de práctica educativa, sin determinar si esta práctica es progresista o no, Freire (1992b: 66-68) comienza analizando tres pensamientos sobre el ser humano y su historicidad pedagógica: Para Sollas, “los trabajos hechos por las manos del hombre son su pensamiento revestido de materia”; para Schubert, “la actividad específica de los seres humanos es el uso cooperativo de instrumentos en la producción y en la adquisición de alimentos y otros bienes”. Por fin, para Jacob, nosotros somos seres “programados para aprender”.

A partir de estos pensamientos, Freire presenta esquemáticamente las cuatro implicaciones de toda situación educativa:

- 1º) Presencia de sujetos: educador-educando y educando-educador.
- 2º) Contenidos: los objetos del conocimiento en la relación aprender-enseñar.

3º) Los objetivos de la práctica educativa. Estos objetivos son mediatos e inmediatos. La orientación de la práctica educativa es inherente a su práctica. La educación tiene una dirección que impide la neutralidad de la práctica educativa.

4º) “Métodos, procesos, técnicas de enseñanza, materiales didácticos, que deben estar en coherencia con los objetivos, con la opción política, con la utopía, con el sueño del cual el proyecto pedagógico está impregnado” (Freire, 1992b: 69).

Freire subraya la búsqueda de la libertad con la imposibilidad de la neutralidad. La propia condición humana de poder optar por la libertad es ya una condición política. “Es el uso de la libertad lo que nos lleva a la necesidad de optar y ésta a la imposibilidad de ser neutros” (1992b: 69). No es la determinación genética, sino la programación para aprender la que lanza a la rotura, a la proyección, al sueño, a la valoración. Este lanzamiento contiene historia, transforma el presente y construye el futuro.

Necesariamente, tenemos “el derecho y el deber de posicionarnos como educadores” (Freire, 1992b: 69): es un “no” a la neutralidad educativa, un “sí” a la transformación del presente/futuro, una búsqueda de la libertad. Además de la decisión política, debemos “vivir la práctica educativa en coherencia con nuestra opción política” (1992b: 69). La coherencia se verifica al unir lo que se dice con lo que se hace.

Para que la opción por la práctica educativa progresista sea coherente, Freire presenta algunas condiciones:

1º) Optimizar el conocimiento del educando al llegar a la escuela; evitar, así, el la sobrevaloración del conocimiento científico (acumulado) frente al conocimiento de experiencia de vida de la educanda y del educando.

2º) Practicar la enseñanza como la posibilidad de apropiarse profundamente del significado del objeto en estudio, “solamente incautándolo, pueden aprenderlo” (Freire, 1992b: 70). La curiosidad es fundamental en este proceso.

Un significado profundo es el que orienta la comprensión sobre el objeto en sí y su entorno - antes y después, por qué y para quién. Aprender es interaccionar con el otro. Al interaccionar con el otro, me transformo a mí mismo. La enseñanza es un medio que tiene que tener la connotación de posibilidad para que la curiosidad, la política, el significado sean acciones transformadoras. “Enseñar y aprender para el educador progresista coherente son momentos del proceso mayor de conocer. Por eso mismo, incluyen búsqueda, viva curiosidad, equívoco, acierto, error, serenidad, rigor, sufrimiento, tenacidad y también satisfacción, placer, alegría” (Freire, 1992b: 70).

3º) Desarrollar las prácticas educativas con el contenido de los educandos no significa una práctica populista. Utilizar un contenido que no contempla la experiencia de los educandos es lo que se caracteriza como práctica no progresista y así y en este caso se puede afirmar que la práctica educativa es populista y silenciosa. El educador progresista debe tener muy claro para sí y divulgar a los demás esta sutil diferencia entre la opción política de usar o simplemente ignorar la vivencia de los educandos. Usarla no es populista, sino progresista, porque no la usa como objeto en la mecanización del conocimiento, sino como parte integrante en el proceso educativo.

4º) Considerar que la escuela no es inmune a lo que ocurre en el mundo. No es y no puede crearse un ambiente ajeno a la realidad vivida. La escuela tiene que ser percibida como integrada con la sociedad. La práctica educativa, también.

5º) Enseñar con el objetivo de posibilitar un proceso continuo de liberación de los alumnos. El uso de autoritarismo inhibe la búsqueda por la libertad creativa, democrática, progresista.

6º) Convivir con los diferentes y con las diferencias es la posición que debe ser asumida en las prácticas educativas progresistas. El educador progresista sabe que el ser intolerante crea verdades que son sólo de él. Por eso, al confirmar demasiado sus certezas, puede correr el riesgo de considerar que sus afirmaciones son las únicas soluciones. Ya no consigue ir más allá de sus

ideas ya establecidas. No crea con el mundo. No se desarrolla. Deja de ser progresista. Ya no consigue convivir con los diferentes y las diferencias.

7º) Evaluar su práctica educativa a partir de la formación permanente. Esto significa no aceptar una evaluación cuantitativa de su trabajo educativo a través de programas educativos. Estos programas son sistemas cerrados de control que esconden el autoritarismo elitista y expresan la arrogancia y no respeto al profesorado. Para Freire “una de las connotaciones del autoritarismo es la total incredulidad en las posibilidades de los otros” (Freire, 1992b: 72). Los creadores de los programas cerrados de control defienden únicamente el éxito del programa y no la formación del profesorado. Las evaluaciones de los programas tienen como objetivo verificar si el programa fue bien seguido. Pero la evaluación del profesorado progresista no se sostiene en los resultados de estos programas determinados y determinantes. La calidad de la educación para el educador progresista está en su formación permanente. La formación permanente es “una práctica de analizar la práctica. Es pensando su práctica, naturalmente con la presencia de personal altamente calificado, como es posible percibir, embutida en la práctica, una teoría no percibida aún, poco percibida o ya percibida pero poco asumida” (Freire: 1992b: 72).

La búsqueda de la educación democrática en la dimensión educador-educando se contradice con prácticas autoritarias en la dimensión macro Estado. ¿Cómo la profesora o el profesor progresista pueden posibilitar la curiosidad de los educandos si los propios profesores no confían en sí? El riesgo, la aventura, la creación son intercambiados por guías y procedimientos castradores.

En la evaluación de su práctica educativa, la opción por la formación permanente es la más coherente. “Es que él o ella sabe muy bien, entre otras cosas, que es poco probable conseguir la criticidad de los educandos a través de la domesticación de los educadores” (Freire, 1992b: 72).

Para entender la forma de infiltrarse la práctica educativa democrática en las venas sociales, Freire analiza su propia experiencia como Secretario de Educación de la ciudad de San Pablo y la coherencia en la opción por la

práctica educativa progresista: la democracia demanda estructuras democratizantes y no estructuras inhibidoras de la presencia participativa de la sociedad civil en el gobierno de la res-pública” (Freire, 1992b: 75). “Cuanto más las personas se tornaren ellas mismas, mejor será la democracia” (Horton y Freire, 2003: 149).

El conjunto educación-estructura es determinante en la construcción de la democracia. Una práctica educativa democrática necesita estructuras democratizantes. Las estructuras democratizantes sólo permanecen con práctica educativa democrática. Son movimientos que se funden y que se forman constantemente. Las estructuras no democráticas expulsan o transforman (adaptando o absorbiendo) a los que están en la búsqueda de la democracia. Las estructuras de los Estados eliminan la creatividad en pago de un futuro tranquilo. Las estructuras corporativas ofrecen dinero, poder y control.

No se puede cambiar del autoritarismo a la democracia por una normativa. El cambio va mucho más allá (Freire, 1991). Una escuela democrática, como la mejor respuesta a la violencia, también es un largo proceso, pero necesario y urgente (Sánchez Delgado, y otros 2005). La tarea de la educación está, también, en esta interacción formativa con la sociedad. Pero esta posibilidad de interacción no puede transformarse, en la lucha por la esperanza y por la libertad, con las estructuras que generan violencia económica, política, social, cultural y ecológica. El Estado tiene el deber de atender a su pueblo con una educación de calidad para todas y todos. Los movimientos de grupos populares que organizan sus escuelas comunitarias tienen el derecho de crear alternativas para problemas como, por ejemplo, la falta de plazas en las escuelas. No son movimientos asistencialistas, y por esto deben exigir del Estado colaboración. Pero lo que no se puede confundir es que la lucha por las escuelas comunitarias no puede inhibir al Estado elitista su deber de atender a las capas populares. Los movimientos populares “no tienen la tarea de sustituir al Estado” (Freire, 1992b: 78). Al contrario, es exactamente dentro de las escuelas donde se aprenderá a hacer que el Estado cumpla con su deber.

La película *L'Exposé* (Ferroukhi, 1993) hace un cruce de conflictos entre la profesora autoritaria, el sistema educativo, la educación familiar, con una familia patriarcal y la madre que con la acumulación de tareas encontró la alternativa para la presentación del hijo en la escuela. Cada alumno debería presentar un trabajo sobre sus respectivas costumbres. La película hace un retrato de cada estereotipo que los chicos entonces absorbieron. Las exposiciones seguían el ritual de presentarse tal como hacía la profesora o de hacer una presentación tipo conferencia. El niño, hijo de familia musulmana que pedía un diccionario al padre para poder desarrollar su trabajo, encontró en la madre la fórmula. La madre preparó una diversificada clase de comidas típicas. La presentación del niño entonces fue enseñar a los demás los hábitos alimentarios y para eso hicieron una rueda alrededor de los platos que llevaba.

## 1.2. CIUDAD EDUCADORA, CIUDAD EDUCADA

Freire critica vehementemente la estructura “ciudad” y “ciudad como Estado” cuando no ofrece educación para todas y todos o cuando la ciudad se contrapone al proceso de aprendizaje, comete una violencia a sus ciudadanos. **La ciudad también educa.** El Estado no hace lo que se propone y lo que debería, que es ofrecer educación con calidad y cantidad. No se trata sólo de ofrecer educación para la población, sino también de luchar, en el propio Estado, por una estructura gubernamental que genere ambiente democrático y justicia social. ¿Cuál es el significado de una educación para todos si las estructuras políticas, y las políticas educativas, son represoras? En el intento de resolver el problema de plaza en las escuelas, el pueblo decide entonces organizarse en escuelas improvisadas, con materiales donados y profesores con pocas condiciones de ejercer su profesión. Pero este movimiento popular es muy conveniente al Estado. Sus estructuras jerarquizadas y burocratizadas se mantienen intactas y crecen políticamente. Las clases populares absorben el problema crónico del Estado, que es la enfermedad de la mecanización de la visión del mundo inmersa en la deshumanización (Freire, 1992b: 20-22). La



Ciudad es la representatividad colectiva e individual de nosotros en relación a ella y de ella en relación a nosotros.

La Ciudad es nuestra historia, nuestra cultura; “en tanto que educadora, la ciudad es también educanda” (Freire, 1992b: 23) en la medida que es imposible negar tanto “la naturaleza política del proceso educativo cuanto negar el carácter educativo del acto político” (Freire, 2001: 23). La integración del trabajo educativo en los temas como política, trabajo, economía, alimentación, salud “es un paso importante para la armonización de la teoría y práctica (...); la sociedad se torna, así, profesora y alumna, práctica y teoría, presente y futuro, proceso y resultado” (Faundez, 1989: 34).

Las ciudades son el reflejo de la urbanización del ser humano tanto socio-cultural, como económicamente. Nuestra relación de vida y condición de ser “más” contextualizados en Ciudad refleja nuestra estructura política. Así, la Ciudad constituye la interferencia de las estructuras socio-económicas en la promoción de la justicia social, de la paz y de los derechos humanos. Hay ciudades violentas, hay mejores ciudades para vivir, hay ciudades con más parques. Las ciudades representan también las condiciones de riqueza y de pobreza.

Según Fortuna (2002) el reto es la construcción de más y mejores ciudades. No bajo el punto de vista técnico, sino desde una perspectiva socio-cultural. “La afirmación moderna de la ciudad como entidad autónoma, política, económica, administrativa y cultural, es una larga historia de tensiones y conflictividades” (Fortuna, 2002: 124).

La ciudad expresa nuestra capacidad política organizativa de construcción y convivencia de pueblos heterogéneos. La ciudad reúne símbolos que la significan y especialmente que comprometen costumbres y rituales de sus habitantes y turistas.

La Ciudad de verdad es la Ciudad Democrática, Educativa, Ecológica, Justa, la Ciudad que no se deja destruir por su propia envergadura. La Ciudad de verdad mantiene una estrecha relación política organizativa con sus ciudadanos; al mismo tiempo, enseña y aprende con ellos los temas importantes para su constitución eco-socio-económica, consigue enseñar a los más nuevos e interacciona con otras Ciudades. La Ciudad de verdad establece condiciones de desarrollo económico, igualdad social y justicia para todos. Sus estructuras jurídicas expresan mucho más los derechos y los deberes democráticos que ejercen la sanción o cometen deslices influenciados por los intereses económicos. La Ciudad de verdad por encima de todo no expresa violencia y mucho menos admite la violencia en sus propias estructuras o en aquellas que la constituyen. Y la primera violencia que ella, como Ciudad verdadera, no puede cometer es no permitir, o intentar no permitir, que el ser humano no continúe en su proceso educativo en la búsqueda del ser más. Nuestra Historia construyó incontables Ciudades. Las Ciudades fueron y son referencia de éxito y aprendizaje de las manifestaciones de grupos humanos. Cuanto más conscientes son del papel de las Ciudades y del ser humano como ser pedagógico, más violenta se hace la acción política anti-educativa para la consolidación de la paz y de los derechos humanos.

Esta lucha está en lo cotidiano, en lo sencillo. Lo más difícil es ser sencillo, es ser coherente: “Lo sencillo no se opone a lo concreto y a lo complejo. Se opone a lo prolijo” (Gadotti, 2005: 7). No es exactamente lo cotidiano, ni lo sencillo, lo que la vida en las ciudades ofrece (Freire, 1996). “Éramos revolucionarios en abstracto, no en la vida cotidiana. Creo que la revolución empieza justamente en la revolución de la vida cotidiana” (Freire, 1985: 35). En sus experiencias Freire relata como a partir de esta revolución cotidiana intentaba cambiar las alternativas de solución de problemas de los directivos y sus respectivos equipos de trabajo.

La influencia de la ideología de la modernidad infiltrada en las ciudades y su representatividad en lo cotidiano de las personas se muestran en la película “Las Hermanas Enfadadas” (Leclère, 2004), que cuenta la historia de dos hermanas francesas: una que reside en la gran ciudad, París, y la otra en el

interior de Francia. Los rasgos de cada una son muy determinados y distintos en función de su lugar. El guión de la película también demuestra la inmersión de la hermana de la ciudad en una ordenación de valores no humana: el individualismo, el consumismo como elemento principal de la felicidad, la inmediatez en la relación, el mundo del espectáculo como un bien precioso en las personas, el desprecio por el otro. La película revela la ausencia de reflexión en la hermana de la ciudad. Ella no tiene poder de concentración y reflexión. Su acción está condicionada por las estructuras socio-económicas que venden los valores que están muy abajo en el desarrollo humano. Infravalora el trabajo de su hermana porque no actúa conforme a sus valores. Aún así se considera un ser superior: el “uso de la tecnología” que la colocaba en esta posición fantasiosa. Pensaba que usaba la tecnología, mientras que en verdad ella era la que era usada por la tecnología. La ciudad vende la idea de que quién viene del campo no sabe manipular las tecnologías, y por lo tanto no es inteligente. La fragilidad de los valores de la hermana de la ciudad se transmite en toda la película. A su vez, la seguridad de los valores de la hermana del campo también se muestra.

La hermana de la ciudad siente odio hacia su hermana del campo, no porque ella es como es, sino porque ella, la hermana de la ciudad, no consigue transformarse y ser como su hermana del campo. El cambio de los valores para la hermana de la ciudad es difícil y quizá imposible. Aún siendo la situación totalmente favorable a un cambio, la hermana de la ciudad no consigue emerger.

La hermana del campo era libre y se liberaba aún más. En cambio, la hermana de la ciudad, está presa en su posición de opresora. No se libera y no consigue liberar a nadie (incluso ni a su familia – su marido la traiciona con su mejor amiga y la relación con su hijo estaba ausente de gestos de cariño o atención, como los rasgos de la tecnología: sin emoción y distante).

El contraste de las hermanas ocurre también en el grado de emancipación y concienciación. La hermana del campo tiene diversas visiones del mundo. Emancipada y consciente, crea y desarrolla un mundo mejor para ella y para

las otras personas. Su visión del mundo es crítica y madura, aunque el personaje está caracterizado como el de una persona ingenua e infantil a través del habla, de las ropas, de los gestos, de las situaciones. Acontece este revés porque la visión del mundo elitista y dominadora determina que las personas que no están sumergidas son las personas que deben ser rechazadas. La película manifiesta la búsqueda de revelar lo opuesto.

La película termina revelando una “victoria” de los sentimientos y valores más nobles del ser humano. La hermana de la ciudad contempla la posibilidad del cambio. En la última cena, la hermana de la ciudad pide perdón a su hermana del interior. Internamente percibe su error en no valorar las relaciones humanas, utilizando siempre acciones de violencia psicológica, moral, religiosa, económica y social.

Las ciudades están involucradas en los sistemas de política intergubernamental de la economía mundial controlada por instituciones como Banco Mundial y el FMI. “Las reglas que establecen pueden crear un ambiente seguro para los mercados abiertos, pero no hay reglas compensatorias de protección a los Derechos Humanos y promoción del desarrollo humano” (PNUD, 1999: 34). En el sistema intergubernamental “los países en desarrollo tienen poca o casi ninguna influencia incluso representando 80% de la población mundial y desafortunadamente menos de un quinto del PIB” (PNUD, 1999: 34). Al mismo tiempo “los países pobres no consiguen participar con facilidad en estas sociedades intergubernamentales” (PNUD, 1999: 35).

## **2. DIÁLOGO**

Freire replantea la dialogicidad en la educación. El diálogo es la esencia de la educación problematizadora. Pero para poder cumplir con su tarea, el diálogo tiene que ser visto de nuevo. La intencionalidad de la dialogicidad en la educación problematizadora es opuesta a la intencionalidad de la educación bancaria. El mayor problema del diálogo es el anti-diálogo “tendríamos

entonces que valernos de toda la fuerza democratizadora del diálogo, a fin de evitar y superar el peligro de que la asistencia prestada al obrero por la institución se alargase en asistencialismo. Asistencialismo que deforma al hombre. Que `domestica´ al hombre” (Freire, 2001: 15).

¿Por qué el diálogo es tan importante? Porque, según Freire (1977), no es posible el conocimiento humano sin comunicación y subjetividad, que son rasgos primordiales del mundo cultural e histórico. El oprimido tiene dificultad para superar el miedo a hablar y le cuesta intentarlo. El objetivo es hacer que el oprimido tenga vergüenza de sus sueños y miedo de sus aspiraciones. Freire parte de la definición de Nicol (1965) que añadió a las tres relaciones constitutivas del conocimiento, gnoseología, lógica e historia, la relación dialógica. En la pedagogía liberadora, conforme Freire afirmaba, el conocimiento no es sólo lógico, es dialógico: “lo más importante en la educación como una auténtica situación gnoseológica es la problematización del mundo del trabajo (...), de las ideas (...), de las aspiraciones, del arte, de la ciencia, en fin el mundo de la cultura y de la historia, que, resultando de las relaciones hombre-mundo, condiciona a los propios hombres, sus creadores (Freire, 1977: 83). Para Alves (2003a: 59) “educación es un proceso por el cual aprendemos una forma de humanidad. Y está mediado por el lenguaje”.

El diálogo es la única alternativa de una educación verdadera para los oprimidos. El diálogo debe sustituir al antidiálogo, a la verticalidad, a la *sloganización*, a los comunicados. Estos instrumentos de conversación o negociación son, en verdad, domesticadores. Utilizar estos mecanismos como estrategia educativa es mantener a los oprimidos en su condición de objeto social, porque no es posible libertad sin reflexión.

La palabra no es sólo el medio con el cual el diálogo se produce, sino también el fundamento de sus elementos constitutivos: acción y reflexión. “No hay palabra verdadera que no sea *praxis*” (Freire, 1987: 77). La palabra auténtica es transformadora. La palabra inauténtica está vacía. No se puede esperar de ella un acto o una reflexión en sí transformadora, de hecho “no hay denuncia

verdadera sin el compromiso de transformación, ni esta en acción” (Freire, 1987: 78).

Es en la palabra que los hombres se hacen: “los hombres se hacen en la palabra y no en el silencio” (Freire, 1987: 78). Pero el hombre también se hace en el trabajo y en la acción-reflexión. El acto de trabajar es un acto social. El desarrollo de una actividad implica entrar y salir de estructuras socio-económicas, en la mayoría de las veces pre-determinadas. El diálogo en el trabajo para una acción-reflexión verdadera y transformadora está mediado por el mundo. Pero el mundo está formado también por las dimensiones de la familia, de la comunidad, del sistema político, económico, cultural. La ordenación de los valores y las relaciones éticas están en este diálogo.

La transformación debe ser mediante el diálogo. Una transformación verdadera no puede ser hecha con quien no puede participar. Si no, la transformación no es democrática y de esta forma pierde sentido, crea violencia, genera violencia.

La palabra, el trabajo y la acción-reflexión no son privilegios de algunas mujeres, de algunos hombres. Así, estando sola, una persona no dice la verdadera palabra. Como tampoco dice la verdadera palabra cuando dice para el otro. Debe hablar *con* el otro. “El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por el mundo, para pronunciarlo, no agotándose, por lo tanto, en la relación yo-tú” (Freire, 1987: 78). Pensar “no se da fuera de los hombres, ni en un hombre sólo, ni en el vacío, pero sí en los hombres y entre los hombres, y siempre referido a la realidad”. (Freire, 1987: 101).

No es un diálogo de imposición de unos a otros. Pero la imposición se puede confundir con credibilidad. Una información, aunque sea falsa, si procede de una fuente con credibilidad, confunde a la gente. Tampoco un diálogo de guerra, en que el compromiso con el cambio del mundo es olvidado y que tiene como objetivo imponer la verdad de cada uno, sino un diálogo de guerrero, “si es diciendo la palabra con que es ‘pronunciando’ el mundo, los hombres lo transforman, el diálogo se impone como camino por el cual los hombres ganan significación en cuanto hombres” (Freire, 1987: 79).

Para Freire no hay diálogo “si no hay un profundo amor por el mundo y por los hombres. No es posible la pronunciación del mundo, que es un acto de creación y recreación, si no hay amor que lo infunda”. (1987: 79). No hay diálogo si no hay fe en los hombres. Es preciso creer en su fuerza de realizar y de hacer. Tampoco hay diálogo si no hay humildad. Con arrogancia no se construye una relación verdadera. Sin oír y reflejar, el diálogo pierde sentido y veracidad. Con amor, fe y humildad, el diálogo establece una relación horizontal y un clima de confianza. Confianza que no existe en la educación bancaria.

El diálogo sólo se concreta y se realiza cuando es acompañado por el pensamiento crítico: “no hay diálogo verdadero si no hay un pensar verdadero” (Freire, 1987: 82). El pensar verdadero es un pensar crítico, reflexivo y de acción transformadora. Se trata de un movimiento consciente, permanente y democrático. Un pensar verdadero se construye en un proceso educativo verdadero, con la sociedad, con el mundo. El pensar ingenuo se contenta con lo previsible y el dato; se queda limitado en un cierto espacio; no lo amplifica. Su estancamiento niega la temporalidad y así se niega a sí mismo. El pensar crítico, exactamente por ser de hecho crítico, cambia, transforma permanentemente el mundo para la permanente humanización de la mujer y del hombre. El educador consciente rechaza la domesticación de los hombres, tiene así como tarea principal su compromiso con “el concepto de comunicación, no de extensión” (Freire, 1977: 24).

## 2.1. DIÁLOGO EN LA DOCENCIA

El diálogo educador-educando, educando-educador no comienza en el primer día de clase. Comienza antes, “en la selección del contenido programático” (Freire, 1987: 83). El contenido programático, en el caso brasileño, español y portugués, tiene que estar a disposición de los órganos competentes antes del inicio de las clases. El contenido programático elige, determinando, los temas de aprendizaje. El propio nombre denuncia: programático. ¿Por qué no

desarrollar un contenido democrático? ¿O participativo? Un contenido programático significa que el programa ya fue pensado, empaquetado, dividido en pequeños tópicos. La elección sobre “lo que vamos a hablar”, que en la práctica quiere decir lo que vamos a aprender y enseñar, tiene que ser hecha *con* el alumno y no para él o sobre él. La realidad del alumno debe ser insertada en el contexto de la conversación. Deben ser discutidos asuntos que traten de la realidad, que traten de la realidad de la clase, de la escuela, de la política, de la economía, que traten de una realidad construida en el proceso de aprendizaje y no del cuento de una realidad imaginativa e ilusoria.

Freire alertaba (1968a) que en general los textos utilizados para estudio, específicamente en el caso de alfabetización de adultos, no tiene ninguna relación con la experiencia existencial de los alumnos. Y además ¡Son evaluados! “La evaluación no es un acto en que A evalúa a B. Es el acto con que A y B evalúan juntos una práctica, su desarrollo, los obstáculos encontrados o los errores y equívocos por ventura cometidos. Ahí está su carácter dialógico” (Freire, 1968b: 29).

El reto de la pedagogía liberadora es la articulación entre los contenidos de la escuela y los contenidos de la memoria popular. “Es a la luz de este problema de articulación con la memoria popular de la resistencia – articulación tanto de la función liberadora y transformadora como de la necesaria instrumentación científico-técnica, para esa transformación -, que podremos plantear mejor la cuestión del vaciamiento de contenidos, tal como opera en la escuela” (Cullen, 1997: 65). Cullen (1997) continua criticando la ausencia de los contenidos a través de la expresión “Contenidos Básicos Comunes” afirmando que no se sabe muy bien lo que significa “básicos” ni el por qué del “comunes”.

Esta relación del conocimiento escolar con el supuesto vacío de saberes previos, propio de la etapa ‘moderna’ de la integración nacional y del capitalismo industrial, contrasta fuertemente con una relación del conocimiento escolar con un supuesto *lleno* de información social, propio de la etapa ‘posmoderna’, de la globalización y del capitalismo



posindustrial. Es en este contexto desde se debe entender el énfasis puesto, hoy día, en la formación de competencias (Cullen, 1997: 68).

Para Freire, el educador-educando comienza la clase con la tentativa de conocer a los estudiantes. Eso es más que un banco de datos, un registro sobre el perfil de la multitud. Conocer al educando-educador es comunicarse y dialogar con ella y él. Muchas veces, en la primera clase, un profesor comunica a los alumnos y a las alumnas lo que van a hacer, cómo lo van a hacer, dónde lo van a hacer. Pero no dice por qué y para quiénes necesitan hacerlo. El “por qué” ya fue decidido. Muchas veces la decisión del “por qué” no es del profesor, en la medida que es presionado, por todos lados – mejor dicho de arriba “para abajo” -, a seguir las normativas y prescripciones tanto gubernamentales como institucionales.

No respetar la visión del mundo del educando, del pueblo, del educador es una invasión intelectual y cultural. Aunque la acción de invasión tenga buenas intenciones, no desarrolla el proceso educativo *con* el educando y sí para él. La propuesta de la educación problematizadora no es exponer e imponer (aún inconscientemente) determinada visión del mundo, sino dialogar sobre su visión del mundo, la mía, la nuestra.

El mayor problema no está en la distancia entre las realidades de cada uno, sino en la politicidad de la dialogicidad.

La distancia entre las realidades de cada uno en un diálogo puede ser benéfica o perversa. La dialogicidad es benéfica cuando está marcada por un clima de confianza. Los participantes del diálogo pueden conocer, errar, sugerir. El diálogo es perverso cuando no es legítimo, cuando está marcado por el acto de inducir.

### **2.1.1. Temas generadores**

¿Cómo construir un puente para el diálogo? ¿Cómo encontrar asuntos desafiantes e interesantes para educadores y educandos? Para Freire, el camino son los temas generadores: “será a partir de la situación presente, existencial, concreta, reflejando el conjunto de aspiraciones del pueblo, que podremos organizar el contenido programático de la educación o de la acción política” (Freire, 1987: 86). Eso significa trabajar como problema principal las contradicciones básicas de la existencia, que desafían y exigen respuestas para reflejar y actuar. La ausencia de temas generadores en el diálogo sólo acentúa la diferencia de las realidades entre los participantes del diálogo. El discurso no es comprendido, no se construye el puente entre las realidades de cada uno, sólo se acentúan las realidades y los participantes se distancian. Es justamente por esto, porque pretende entender la complejidad de la realidad, que el tema escogido se llama “generador”. La acción que provoca puede desdoblarse en otros temas, que por su parte enfoquen otras tareas.

El tema generador no es hipótesis para ser comprobada, en la medida que el objetivo no es investigar el tema generador, sino la realidad. Los seres humanos, en cuanto seres creadores (reflexión), transformadores (acción) y en constante interacción con la realidad, producen, “no solamente los bienes materiales, las cosas sensibles, los objetos, sino también las instituciones sociales, sus ideas, sus concepciones” (Freire, 1987: 92). Las transformaciones en la realidad de la especie humana y en sus organizaciones sociales son decisivas: mujeres y hombres, simultáneamente, “crean la historia y se hacen seres históricos sociales” (Freire, 1987: 92).

Los temas de cada época están caracterizados por el “conjunto de ideas, de concepciones, esperanzas, dudas, valores, desafíos, en interacción dialéctica con sus contrarios, recogiendo plenitud” (Freire, 1987: 92). La época se forja por los temas que generan ideas, dudas, curiosidades, valores. Para

transformar una época son necesarias representaciones concretas de muchos de estos valores, ideas, esperanzas, bien como de sus obstáculos.

Siempre hay un tema generador: una idea, un valor, un comentario, un reto. Si no se encuentra el tema generador por la certeza, se le identifica por la duda. Si no es por la lógica, por la incoherencia. Pero el tema generador existe siempre. Está presente en la totalidad, en las unidades o subunidades de cada época. Temas nacionales pueden no ser percibidos en las subunidades y viceversa. Pero los temas están vivos y activos. Es imposible negar su existencia. Cuando una mujer o un hombre no identifican un tema generador tal como se presenta, aunque camuflado, hay una profundización negativa en la relación con el mundo.

La inmersión sofoca, cala, ciega. La emersión surge, nace, vive, interacciona, dialoga, se compromete con el mundo porque siente, porque llora. Es un llanto de quien quiere cambiar. Un llanto fuerte de lucha consciente, de búsqueda constante, de liberación permanente. Siente la posibilidad de hacerse más humanizado y así también humanizar. Cuando es sofocado, no siente, entonces se queda desesperado, sin condiciones de reflejar y actuar, consentir.

Encontrar los temas generadores es muy fácil. Sólo hay un lugar para buscarlos: en la relación hombre-mundo. Según Freire, el conjunto de los temas que interaccionan constituye el “universo temático” de la época.

Este universo de temas, que dialécticamente se contradicen, refleja la contradicción entre los hombres y mujeres que luchan por mantener las estructuras y la de los hombres y mujeres que luchan para cambiarlas.

La tarea de la educación es identificar los temas generadores, para hacer una problematización consciente y democrática de una época, una época de Paz y de respeto a los Derechos Humanos, que cultive la cultura de Paz y el respeto entre las diversas culturas, el diálogo con los diferentes y la convivencia con las diferencias.

En el contexto de la globalización y con el reto de la convivencia intercultural intensiva en las ciudades y en la escuela, incluidos los alumnos con necesidades educativas especiales, la tarea fundamental del profesor en la integración es “asegurar que el niño tenga sentimientos positivos hacia sí mismo” (García Fernández, 1995: 60). Y el modo como “aprendan sobre sí mismos y se formen ideas sobre su propio valor es a través de sus interacciones con sus compañeros” (García Fernández, 1995: 61).

La tarea de la educación está en el apoyo masivo y decisivo de la más importante realización de la tarea humana: “la permanente transformación de la realidad para la liberación de los hombres” (Freire, 1987: 93). Para desarrollar la humanización, hombres y mujeres tienen que salir de la condición de cosificados. La humanización comienza con una educación problematizadora, con la relación del ser con el mundo y en el mundo. Porque el mundo, que sólo es mundo porque nosotros (especie humana) decimos que lo es, también enseña al hombre. No hay hombre transformador, mujer humanizada que no estén conectados con el mundo - con sus estructuras, sus sistemas, sus valores. Por eso el tema de permanencia es tan importante para la meta de la humanización.

Los temas generadores son la base del diálogo en la educación problematizadora. El diálogo asume el papel fundamental en la educación democrática y en la preocupación de formar seres conscientes en un proceso permanente de liberación para la humanización de la mujer y del hombre. Identificar el tema generador exige un pensar inicial con el pueblo, con el educando, con el educador.

Freire (1987: 101) afirma:

No puedo investigar el pensar de los otros, referido al mundo, si no pienso. Pero, no pienso auténticamente si los otros tampoco piensan. Simplemente, no puedo pensar por los otros, ni para los otros, ni sin los otros. La investigación del pensar del pueblo no puede ser hecha sin pueblo, sino con él, como sujeto de su pensar. Y si su pensar es mágico o

ingenuo, será pensando su pensar, en la acción, que él aún se superará. Y la superación no se hace en el acto de construir ideas, sino en el de producirlas y de transformarlas en la acción y en la comunicación.

Para la educación liberadora, el hombre tiene que sentirse sujeto de su pensar. Como sujeto de su pensar, puede discutir este pensar, esta idea, este valor con el otro, y no simplemente transmitirlo o reproducirlo. Ser sujeto de su pensar exige un pensar también verdadero y constante. No sólo en la relación del desarrollo de un contenido programático educador-educando, sino antes en la relación del propio educador con él mismo.

## 2.2. PEDAGOGÍA DEL DIÁLOGO Y LA TEORÍA DE LA ACCIÓN ANTIDIALÓGICA

Las teorías de la acción antidialógica y de la acción dialógica representan respectivamente problemas y soluciones para una pedagogía de liberación. Respetando su propia estructura reflexiva, Freire critica y al mismo tiempo ofrece un antídoto: la medicina tiene en su fórmula las bases de su teoría. Freire vuelve a crear las esencias de su pensamiento y de su teoría de la liberación.

Primero, se ocupa de analizar los mecanismos de opresión, sus características y operaciones. Después, pasa a analizar los mecanismos de liberación. Se trata de respuestas reflexivas y no simplemente lineales con la misma intensidad en sentido contrario (utilizando un término de la Física). En este sentido, una respuesta lineal no sería dialógica. Sería una respuesta también antidialógica.

Un diálogo verdadero es uno de los rasgos de la especie humana.

Freire (1994b: 13), decía “parentesco intelectual” la relación entre personas que si no fuera por las ideas que defienden no tendrían ninguna otra relación, es la “similitud en la forma de analizar, comprender y valorar los hechos, incluye

también disparidades e incoherencias”. Freire sostiene que es la “misteriosa sensación que empieza a `residir´ dentro de nosotros cuando, inmediatamente después de conocer a alguien, nos parece como si de algún modo hubiésemos estado siempre atados a él por un fuerte amistad” (Freire, 1994b: 13).

El diálogo puede ser verbal o no verbal. Un aula magistral de dos horas puede ser totalmente destruida por un “gesto agresivo” o “un gesto de represión a uno que quiere expresar el derecho de hablar”. Una “mala mirada” es suficiente para destituir los lazos de confiabilidad en la relación entre el educador-educando con el educando-educador.

Freire exige que el diálogo sea la fuente de la resolución de conflictos y de transformación. Este “diálogo” entendemos que no se limita como la expresión podría determinar a una relación únicamente verbal, el “diálogo” es una “comunicación” entre los seres que incluye toda expresión verbal, escrita, corporal.

Para Dib (2006), el diálogo es valioso porque es el canal de la curiosidad: la curiosidad empieza con la pregunta y funciona con el descubrimiento, el susto la sorpresa. Espontaneidad y humor son aliados del proceso de este diálogo. Imaginación y expresividad forman parte de la contribución tanto de la pregunta como de las posibilidades de la respuesta. Preguntar exige del aprendiz: exponerse, formular la pregunta, estructurar la frase, sostener el problema, identificar variables importantes, establecer conexiones de lo observado. Exige así el compromiso del educador-educando en apoyar el pensamiento del educando-educador en su proceso de aprender a preguntar. La duda es el puente entre la curiosidad del educando con el tema propuesto del educador. La teoría cuestionada implica a todos en la comprensión de los fenómenos y provoca un repensar de esta teoría bajo otras miradas, otras condiciones. El “error” en el proceso de aprendizaje es una de las formas en que el fenómeno social se interioriza interrelacionándose con la expresividad del individuo.

La informática utiliza el error como aprendizaje. Parece una contradicción que un sistema tan lineal y mecanizado pueda al mismo tiempo posibilitar tantas

opciones y alternativas en que el error es parte inherente del proceso y una de sus garantías de expansión.

El desarrollo del lenguaje exige relación con el mundo, creatividad, inteligencia y sociabilidad. El desarrollo de dibujos y la escritura es aún más específico y humano. Escribir exige del ser una superación mayor que hablar. Leer exige comprensión de la realidad del otro y del lector. “La lectura es ligeramente anterior a la escritura, pues a la última hay que añadirle una madurez de la motricidad gruesa y fina, así como de la coordinación viso-motriz, que no son precisas en la lectura” (García Fernández, 1999: 85). Entonces “defendiendo que la lectura se asienta en la relación que un lector establece con un texto, la comprensión puede entenderse, desde esta perspectiva, como las interrelaciones que se producen entre las características del texto y las propias del sujeto lector” (Sarto Martín, 1996: 75).

Para la persona que lee, el texto existe en el plano de la página escrita; la presentación es sinóptica, tiene permanencia, es vía visual. Sin embargo, cuando uno escucha, el texto ocupa una posición distinta, más o menos dinámica en función de la calidad de escucha de un sujeto, y esto ocurre tanto por la influencia del medio a través del cual se transmite el mensaje (el aire), como por los hábitos de escucha adquiridos. Tanto el habla como la escritura nos proporcionan diferentes vías de acceso al significado. (Sarto Martín, 1996: 77).

A menudo, escritura y oralidad actúan de forma interdependiente en la escuela. Es importante entender el lenguaje escrito y el oral en relación de uno con el otro (Sarto Martín, 1996).

La actividad de alfabetización verdadera es un acto de coraje de todos, porque es con el diálogo como se hace la verdadera alfabetización: el diálogo entre el mundo y el educando-educador; el diálogo entre el educador y el educando, el diálogo entre los educandos y entre los educadores; el diálogo de los padres, los políticos y los responsables del sistema educativo.

En la búsqueda del diálogo, el bilingüismo es un tema importante especialmente en el contexto de la globalización, tanto en el ámbito familiar como, y especialmente, en el ámbito de formación:

De todos es conocido que el niño presenta una gran plasticidad para el aprendizaje de los idiomas, que los aprende, uno, dos y hasta tres, con gran facilidad. Del mismo modo sabemos que los niños en edad escolar aprenden a leer y a escribir con relativa facilidad, lo cual ha llevado a más de uno a ironizar afirmando que los niños aprenden a leer 'a pesar del maestro y de los métodos'. Esto es cierto para el profesional generalista que trabaja con la 'norma'.

Sin embargo, nada hay más lejano a esta realidad que la que nos encontramos a diario cuando trabajamos con sujetos con dificultades de aprendizaje. Aquí el principio general deja de tener sentido y observamos la enorme importancia que tiene, a menudo, para cada niño, el aprender el lenguaje 'centrándose' en una sola lengua, o en iniciar el aprendizaje de la lecto-escritura en la lengua materna para ir luego introduciendo una segunda de forma planificada y progresiva. Puede objetarse que estos casos únicamente representan el 4 ó 5% de la población escolar. Sin embargo no hay que olvidar que los procesos de inmersión suelen sufrírselos las poblaciones más deprivadas socio-económicamente (portorriqueños, chicanos y asiáticos en Estados Unidos; hijos de las clases trabajadoras más deprivadas en Cataluña, población guaraní en Paraguay y aymará en Bolivia, entre otras). Es precisamente en estos grupos sociales donde se dan las mayores bolsas de fracaso, absentismo y abandono escolar (Rico Carratalá, 1996: 12-13)

El bilingüismo también es relevante en los casos de inmigración. "La escuela, normalmente, suplanta la cultura y la lengua de los grupos inmigrantes. Existe un idioma dominante en la vida pública que es el adoptado por la escuela" (Jiménez Frías, 2002: 41). Eso ha pasado tanto en USA con relación a los inmigrantes europeos, como en Europa con relación a sus inmigrantes tanto de las colonias como entre los propios países europeos. Una de las posibilidades es la segregación escolar y luego social al no aprender otro idioma. Otra posibilidad es el aprendizaje de otro idioma. Así que esta ambigüedad



proporciona distintos programas de educación bilingüe “que evidencian la dificultad de elegir entre la asimilación cultural y preservar las diferencias culturales o de otro tipo, entre las mayorías y las minorías” (Jiménez Frías, 2002: 44)

El diálogo, que Freire tanto defiende, es algo con poder de transformación y para esto sólo puede ser democrático y participativo. La complejidad es el reto de esta dinámica en la sociedad.

Este dinamismo de la sociedad actual tiene como consecuencia, por ejemplo, que en la Comunidad de Madrid es el multilingüismo la realidad en las aulas. (García Fernández, y Moreno Herreno, 2002). Son alumnos inmigrantes de los distintos países. Es un reto en la relación profesor-alumno, como también entre los propios alumnos, además de considerar los trabajadores del centro de enseñanza y la importante y estrecha relación entre la familia de estos niños con los coordinadores, directores, profesores del centro.

La democracia:

Precisamente porque es un sistema que mejora su capacidad de tomar decisiones a lo largo del tiempo, puede cambiar y desarrollarse. Cuando no sucede así, debemos reaccionar, tanto a escala mundial como de nuestra comunidad local, para que las estructuras políticas sean siempre un ente activo y no una máquina inerte. Al igual que se está pasando de una pedagogía excesivamente descriptiva, repetitiva y memorística, a una enseñanza más directa y heurística (creativa e investigativa), así la política debe conceder un lugar medular a la participación ciudadana, especialmente a escala local para afrontar y resolver los problemas actuales. Como dice el recordado verso de Jorge Guillén: *El hombre se cansa de ser cosa...* Lo repito de nuevo: democracia no es contar gente, sino contar con la gente (Mayor Zaragoza, 2004: 9).

### 2.2.1. La conquista

La educación es una acción política. Según Freire, la educación bancaria sostiene el pensamiento de la élite dominadora, que rechaza el pensar con las masas populares. Si hace eso, ya no domina más. Pensar con el pueblo quebraría la sustentación de la jerarquización y del poder.

La educación también es diálogo, el antidiálogo es la forma en que los opresores conquistan a los oprimidos. Dialogar libera, hacer comunicados aliena. Para los opresores, los “comunicados” certifican el control de las masas. El problema es que los hombres y las mujeres están siempre en proceso de liberación y el diálogo es acción permanente. De esta forma, los opresores también necesitan difundir sus comunicados permanentemente. “El deseo de conquista, tal vez más que el deseo, la necesidad de la conquista, acompaña la acción antidialógica en todos sus momentos” (Freire, 1987: 136).

Los comunicados y las acciones opresoras intentan quitar al hombre y a la mujer su condición de participantes activos del mundo. “Como no pueden conseguirlo, en términos totales, es preciso, entonces, mitificar el mundo” (Freire, 1987: 136). Los opresores crean diversos recursos, los cuales tienen el objetivo de ofrecer un “falso mundo” a los oprimidos para que ellos lo admiren. Un mundo que pretende alienar y entrar en estado de pasividad frente a los problemas reales. Un mundo construido por los opresores, pero que ahora los oprimidos admiran y lo desean como si fuera el mundo de hecho, el mundo verdaderamente de ellos. Este mundo es presentado como acabado (unos son opresores y los demás oprimidos), así los oprimidos deben adecuarse a él. Este falso mundo, constituido de mitos, necesita ser absorbido y vivido por los oprimidos para que la conquista por parte de los opresores ocurra. Los mitos son transmitidos por la propaganda “bien organizada y por los *slogans*” (Freire, 1987: 137). El canal de estos comunicados son los medios de comunicación con las masas. Pero no son “los medios en sí sino el uso que se les da. Como si el depósito de este contenido alienante en ‘las masas populares oprimidas’ fuera realmente comunicación” (Freire, 1987: 138). Los contenidos de los mitos

y los métodos utilizados varían históricamente, lo que no varía es la necesidad de la clase dominante de oprimir siempre.

### **2.2.2. Dividir para mantener la opresión**

Dividir para mantener el poder es una máxima antigua en los estudios de poder: “divide y vencerás”. La unión de las masas podría significar un real desafío a la hegemonía de la élite. Dividir y mantenerlas divididas son las mejores estrategias a la continuidad del poder. Exactamente por contrariar esta ley del poder hegemónico es por lo que manifestaciones o expresiones como unión, organización, lucha son rápidamente inhibidas por las instituciones poderosas. La ecuación es: cuanto más subdivididos estén los oprimidos, más débiles se hacen. (Freire, 1987: 138).

Los métodos y procesos para el continuo debilitamiento de los oprimidos suelen ser muy variados. Los recursos van desde el uso de estructuras burocráticas represivas hasta los instrumentos considerados culturales, que camuflan la manipulación. Freire apunta como ejemplo la difusión de la necesidad de tener un enfoque específico del problema, rechazando una visión de totalidad. La visión restringida presenta dos características: dificulta la percepción crítica de la realidad y mantiene separados los problemas de cada grupo de oprimidos. Una de las repuestas colectivas a esta cuestión es la formación de líderes; sin embargo, su formación aliena porque irá enfocada a reforzar la visión localista de un determinado grupo. La capacitación de líderes entusiasma porque es “como si fueran las partes que promueven el todo y no éste que, promovido, promueve las partes” (Freire, 1987: 139).

Los líderes son aquellos que “expresan las aspiraciones de los individuos de su comunidad” (Freire: 1987: 140). Así, cuando los líderes vuelven después de un período de capacitación o entrenamiento, la lógica determina que sean portavoces de los individuos de su comunidad; sin embargo, ahora más eficazmente, porque pueden utilizar los recursos que recibieron en el

entrenamiento. Si cuando vuelve del entrenamiento, el líder no continúa en el papel de representatividad de su grupo, perderá apoyo para continuar.

Con el recurso de dominación, a través de acciones culturales, las condiciones de enlace entre líder y su grupo se alteran. La acción cultural, como “proceso totalizado y totalizador, abarca la comunidad y no sólo a sus líderes” (Freire, 1987: 140). Así, el líder necesita, al volver de su capacitación, estar en el nuevo nivel de percepción social que fue constituida. Si el líder no tiene esta percepción social, él será un extraño y será sustituido por los nuevos líderes, que la comunidad generó al desarrollar una nueva percepción social (Freire: 1987: 140).

Estos cambios de la percepción social, proporcionada por la acción cultural, son especialmente verificables en la cultura de masas (comunicación de masas) y en organizaciones civiles.

Los líderes creados en la cultura de masas son producidos por esta cultura. Los líderes son, por ejemplo, los artistas, cantantes, grupos de danza, artistas de la televisión, del cine, de la propaganda. Son líderes también algunos deportistas en casos particulares, y las más destacadas y destacados modelos de pasarela de moda. La intervención cultural en la sociedad de masas genera otra percepción social. Los líderes provienen de esta nueva percepción. Los otros líderes son clasificados como obsoletos, extraños, atrasados, propios de un tiempo que ya no existe. Los nuevos líderes, por su parte, viven un mundo creado y debidamente fantaseado por los opresores. Somos siempre nosotros hombres y mujeres los que creamos y transformamos el mundo, pero la cuestión es entender los “por qué”, “para quién”, “qué” es el mundo de las fantasías, de la comunicación de masas, sustentado por “depósitos” de las acciones culturales promovidas por las estructuras sociales dominantes.

La historia es antigua y las élites de la vieja Roma ya decían: a las masas “pan y circo”. En la España de hoy se podría decir: para las masas, “botellón y Tele Cinco” (como le gusta decir jocosamente el profesor Fernández Pérez).

Las organizaciones civiles pueden de alguna forma asumir una percepción social de la cultura de masas. No es sólo el Estado el representante de las voluntades de su población. Las organizaciones civiles aumentan su influencia en la sociedad. Los movimientos de las organizaciones civiles tienen otro líder: el líder social. Un líder que se presenta en la sociedad como el defensor de las causas más nobles. El líder que está donde nadie quiere estar, a pesar de estar allí la gran mayoría de hombres y mujeres: en la miseria junto a los miserables, en los desastres junto a los muertos, en las guerras junto a las víctimas, y aún, tiene que clasificarlas en ¡víctimas inocentes y víctimas no inocentes!

### **2.2.3. La manipulación**

“La manipulación es instrumento de conquista” (Freire, 1987: 144) de las masas oprimidas. Esta conquista se refiere a la domesticación de los deseos de los oprimidos. La domesticación es más fácil mientras la visión del mundo de los oprimidos es más inmadura políticamente, fraccionada e ingenua (Freire, 1987).

Los opresores utilizan como modelo de “éxito” social el “tener”. Los oprimidos deben, de alguna forma, creer en este modelo como el verdadero éxito social y humano, a fin de aceptarlo.

Los pactos entre opresores y oprimidos son un ejemplo de este antidiálogo manipulativo. El pacto podría ser interpretado como un avance en la dialogicidad entre las dos partes. Para Freire, los pactos son “medios de que se sirven los dominadores para realizar sus finalidades” (Freire, 1987: 145). El papel de los oprimidos en el mundo debe ser el de espectadores. ¿Los medios de comunicación promueven este papel?

La expresión, aunque mínima, de inquietud por parte de los oprimidos causa temor y respuestas inmediatas manipulativas. Los pactos son falsos por que no

son verdaderamente un diálogo, ya que esconden los objetivos e intereses de poder de los opresores. Este concepto es reforzado cuando se observa que los pactos sólo se hacen cuando las masas oprimidas “aún ingenuas, emergen en el proceso histórico y, con su emersión, amenazan a las élites dominantes” (Freire, 1987: 145). Un ejemplo es el pacto de los oprimidos con la burguesía “nacional de que siempre resulta, pronto o tarde, el aplastamiento de las masas” (Freire, 1987: 145). La manipulación es un recurso específico. Sólo se hace necesario manipular cuando se produce la emersión de las masas populares. Si están inmersas, ellas son decididamente atropelladas, encerradas en su submundo. No se hace necesario el uso de manipulación. El propio submundo se encarga de absorber y hacer que circulen en sus venas sin sangre. De esta forma la manipulación “es una respuesta que el opresor tiene que dar a las nuevas condiciones concretas de proceso histórico” (Freire, 1987: 145). La manipulación tiene como objetivo conseguir “un tipo auténtico de organización” (Freire, 1987: 145) que servirá como modelo y respuesta al tipo auténtico de organización protagonizado por los oprimidos inmersos y emergiendo. En la organización inauténtica, los oprimidos se sienten identificados y así aceptan las finalidades de los opresores. En la organización verdadera, no hay determinación de los objetivos por parte de los opresores. Son los propios individuos que se organizan.

El proceso histórico determina nuevas estructuras y junto a estas los opresores desarrollan nuevas formas de dominación. La manipulación, como acción antidialógica, es una de ellas. Se utiliza exactamente en la tentativa de ilusionar con falsas estructuras socio-económicas los verdaderos procesos de organización de los oprimidos en liberación. Estos no pueden encontrar y desarrollar situaciones que incomoden el poder de la élite. Son presentados como modelos aparentemente sólidos, pero están contaminados con la adversidad y la contradicción de la libertad de oprimir. Los que emerjan tienen dos alternativas: o son manipulados por los grupos dominantes o se organizan para continuar la liberación. Así la organización no será estimulada por los dominadores y es por esto que la organización popular es tan importante: una organización que debería tener la participación del pueblo con líderes que sean representantes de la democracia y de la liberación del pueblo.

Los que emergen pueden estar en el campo o en las áreas urbanas. Freire apuesta mucho más por éstas que por aquéllas “grandes fracciones de estas masas populares, (...) que constituyen ahora un proletariado urbano, sobre todo en aquellos centros más industrializados del país” (Freire, 1987: 145). A pesar de esta inquietud amenazadora contra la élite dominante carecen de una “conciencia revolucionaria” (Freire, 1987: 145) y se autodenominan “privilegiados” (Freire, 1987:145). Y es en este contexto donde se hace uso de la manipulación.

El remedio contra la manipulación no está en la revolución. Este método no funciona para liberar al hombre, su resultado es el de la cosificación. La alternativa es la organización “consciente en la problematización de su posición en el proceso. En la problematización de la realidad nacional y de la propia manipulación” (Freire, 1987: 146). El remedio de la problematización es el más eficaz contra la anestesia aplicada por la manipulación para que los oprimidos no piensen (Freire, 1987: 146).

#### **2.2.4. La manipulación y el liderazgo**

El líder de los oprimidos debe superar la situación ambigua de negociación entre las partes. El líder se divide entre las causas de uno y de otro y entra en el juego de la manipulación. Pasa a utilizar la manipulación en la tentativa de resolver la ambigüedad que se utiliza en nombre de una postura prometedora. Así, en lugar de luchar por la verdadera organización popular, manipula (Freire, 1987).

Como recién llegados, los líderes creen en la veracidad del diálogo de los opresores y en el mito de que la situación de conflicto es positiva, porque creen en el diálogo como proceso democrático y como parte principal del proceso de liberación. Los oprimidos no emergen solos. Tuvieron que aprender juntos a emerger juntos. El reto del líder, para Freire (Freire, 1987: 147) es que supera

“su carácter ambiguo y la naturaleza dual de su acción y opta decididamente por las masas, dejando así de ser populista. Renuncia a la manipulación y se entrega al trabajo revolucionario de organización”. En este momento, los opresores utilizarán todos los recursos como medio de marginarlo y pararlo lo más rápido posible. Freire ejemplifica con el caso del Presidente brasileño Getúlio Vargas, que como líder populista se alejó de las oligarquías y perdió el poder. No solamente el poder, sino por encima de todo la posibilidad de liberar a las masas populares. Otros ejemplos son la influencia de la política exterior americana en su apoyo a los candidatos a la presidencia o a presidentes en países de América del Sur.

El líder que opta por la política paternalista y el asistencialismo difícilmente rompe con los intereses de los opresores. El líder se mantiene en el poder, aunque cause alguna herida en los intereses de las oligarquías. Las actitudes asistencialistas alejan a los oprimidos de los problemas verdaderos y de las soluciones: “Fraccionan las masas populares en grupos de individuos con la esperanza de recibir más” (Freire, 1987: 149).

Esta subdivisión de las masas advenida del asistencialismo es para Freire algo positivo en la medida que crea una inquietud de los grupos que no son asistidos. Esta inquietud aumenta en la proporción de que “no pueden las élites dominadoras asistencializar a todos” (Freire, 1987: 149).

El líder “debería aprovechar la contradicción de la manipulación, problematizando a las masas populares, con el objetivo de su organización” (Freire, 1987: 149).

### **2.2.5. Invasión cultural**

La invasión cultural es la imposición de una visión del mundo. Los invadidos son alcanzados en su creatividad, porque se les impide reflejar y manifestar su propia expresión cultural. La originalidad de su cultura es amenazada. La



invasión cultural “es indiscutiblemente alienante” y “siempre violenta”. (Freire, 1987: 149).

En la invasión cultural, la relación entre invasores e invadidos es opresión

Los invasores son los autores y actores del proceso, su sujeto; los invadidos, sus objetos. Los invasores modelan; los invadidos son modelados. Los invasores optan; los invadidos siguen su opción. Por lo menos es esta la expectativa de aquellos. Los invasores actúan; los invadidos tienen la ilusión de que actúan, en la actuación de los invasores. (Freire, 1987: 150).

Freire explicita cuatro aspectos de la invasión cultural:

1ª) Los invasores necesitan encuadrar a los invadidos en sus moldes y para eso necesitan conocerlos mejor para dominarlos más. Para conocer mejor a los invadidos, los invasores utilizan dos recursos indispensables: las ciencias sociales y la tecnología. Las ciencias y la tecnología esclarecen el pasado y el presente, lo que aumenta las posibilidades de éxito en la dirección de las alternativas de futuro, cuyo manejo reúna los intereses de los invasores (Freire, 1987: 150).

2ª) La estabilidad de los opresores es mejor cuanto más se adhieran los invadidos al mundo de los invasores.

3ª) La situación de invasión atribuye intrínsecamente un sentimiento de inferioridad por parte de los invadidos.

4ª) Muchas veces los invasores son hombres dominados, “sobredeterminados” por la propia cultura de la opresión” (Freire, 1987: 151).

Las estructuras sociales funcionan en espacio y tiempo correctos. Si esta estructura es dominadora, las instituciones constituyentes de ella tendrán este rasgo, “vinculando sus mitos y orientada su acción en el estilo propio de la estructura” (Freire, 1987: 151). Así las escuelas y universidades que funcionan en estructuras dominadoras forman en su práctica educativa “futuros invasores” (Freire, 1987: 152). En casa y en la escuela, los niños inmediatamente

descubren que sólo hay satisfacción cuando se pasa a ser el modelo dominante, en el cuál uno de los “preceptos es no pensar” (Freire, 1987:153).

Así, universitarios y profesionales pasan por un proceso dual definido por la sobredeterminación: son educados para que sean invasores. Invasores de los invasores. La gama se amplía. Inmediatamente perciben que entre tantas subdivisiones de invasores lo que hay son hombres dominados que ejercen un papel de invasor. Por eso tienen miedo de la liberación. Estos hombres y mujeres deberían reorganizar la sociedad, pero dada su situación dispar, no pueden hacerlo; “en verdad están más equivocados que otra cosa, nos parece que no sólo podrían, sino que deberían ser reeducados por la revolución” (Freire, 1987: 156).

La tarea de la institución escolar de cualquier nivel, insertada en un contexto de dominación, contamina a sus agentes con la cultura invasiva. Aunque individualmente no ocurra esta contaminación o que en los subgrupos se discuta sobre esta influencia, las macro-estructuras y los otros recursos de los invasores se infiltran e impregnan poco a poco en lo cotidiano, en los mitos, en el habla.

La institución escolar no debería intentar construir barreras que separen a los estudiantes del mundo. La escuela es el mundo y el mundo está en la escuela. La escuela no debería camuflar al mundo porque es en el ambiente escolar donde el mundo debería ser entendido, interpretado, diagnosticado. “La busca de la identidad también es conocer las etapas del proceso de ajuste, identificar temores que pueden aparecer, minimizar los efectos negativos y llevar a cabo una reevaluación subjetiva de la propia identidad por parte del individuo” (Jiménez Frías, 2002: 81).

Los estudiantes de una institución dominadora son los ejemplos de los sobredeterminados en la sociedad. Confunden y se confunden con los invasores y los invadidos, con los opresores y los oprimidos. Falta identidad. Triunfa el miedo a la libertad.

Su saber teórico es su defensa y con él busca sobrevivir. Conocen la bandera “de la lucha”, estudiarán, escribirán sobre ella. Pero no están preparados para luchar. Probablemente sus reflexiones aún son inmaduras, pues tienen dificultad para entender su insensatez. En la tentativa de solucionar este problema, vuelven a estudiar. Pero lo hacen en las mismas instituciones dominadoras de ayer.

Freire sostiene la diferencia entre transformación y desarrollo: “todo desarrollo es transformación, no toda transformación es desarrollo” (Freire, 1987: 158). En una situación de invasión cultural, los invasores pueden crear situaciones de transformación pero estas situaciones no son en verdad desarrollo. No lo son porque atienden solamente a los principios de los dominadores. Para que ocurra efectivamente el desarrollo se hace necesario “1) que haya un movimiento de búsqueda, de creatividad, que exista, en el ser que realmente lo hace, un punto de decisión; 2) que ese movimiento se dé no sólo en el espacio, sino en el tiempo propio del ser, del cuál tenga conciencia” (Freire, 1987: 158). Modernización y desarrollo también son diferentes. La modernización atiende a los intereses de las metrópolis y élites. Una sociedad moderna, pero no desarrollada continúa dependiendo de centros de poder desarrollados. La modernización crea capas. El acceso a la modernidad suele ser restringido y atiende a los intereses de los opresores, porque así pueden oprimir aún más. El desarrollo crea unidad. Envuelve la sociedad y, directa o indirectamente, suele beneficiar a todos y a todas. Como respuesta a la invasión cultural, Freire piensa en el “proceso revolucionario como acción cultural dialógica que se prolongue en `revolución cultural” (Freire, 1987: 158).

## 2.3. PEDAGOGÍA DEL DIÁLOGO Y ACCIÓN DIALÓGICA

### 2.3.1. La colaboración

La teoría dialógica de la colaboración relaciona yo y el otro como posibilidades de éxito y no como forma de cosificación. La cosificación ocurre en la teoría antidialógica de la conquista (Freire, 1987: 165).

La colaboración está exactamente en esta relación íntegra de conocerse conociendo al otro y de saber conocer al otro sin minimizarse; al contrario, en la relación con el otro, su yo se fortalece junto con el yo del otro. La colaboración identifica la posibilidad de la convivencia y de la relación mutua de desarrollo personal y social. No hay conquista. Entonces no hay ganadores y perdedores en una acción dialógica de colaboración. El sentido de invasión se transforma en el sentido del descubrimiento de sí mismo y del otro, y de sí mismo junto con el otro (Freire, 1987: 166).

La colaboración sólo puede ocurrir en el diálogo y el diálogo es siempre comunicación: “En la teoría de la acción dialógica no hay lugar para la *conquista* de las masas de los ideales revolucionarios, sino para su *adhesión*” ((Freire, 1987: 166, la cursiva es nuestra). ¿Por qué? Por que el verdadero “diálogo no impone, no maneja, no domestica, no *sloganiza*”. El diálogo de los líderes populares, por tener como objetivo la libertad de las masas, no puede sólo por eso pretender las conquistas, pero sí una “adhesión verdadera es la coincidencia libre de opciones” (Freire, 1987: 167). Problematicar “es ejercer un análisis crítico sobre la realidad problema” (Freire, 1987: 167).

Esta problematización se pierde cuando se sloganiza. La sloganización transforma la verdadera problematización reflexiva en una narrativa inocente, sin embargo impuesta e inteligentemente elaborada, en la medida que consigue éxito al “prender la atención” constantemente. “Prende” la atención

porque no es un diálogo liberador, creador, verdadero, concientizador. Prende porque quita la atención de lo real.

Las características de la acción dialógica son opuestas a la acción antidialógica de la conquista: “en la teoría antidialógica, las masas son objetos sobre los que incide la acción de la conquista, se alienan cada vez más, las élites mitifican el mundo. En la teoría dialógica, las masas son sujetos también a quienes cabe también conquistar, transforman el mundo, desvelan el mundo, que posibilita a las masas populares su adhesión” (Freire, 1987: 167).

La teoría dialógica tiene por objetivo la liberación del hombre y de la mujer. La confianza en la acción dialógica no es ingenua y sí está en la “potencialidad de las masas (de que recojan) su liberación” (Freire, 1987: 168). Esta potencialidad está en la posibilidad de inmersión del mundo. De aprendizaje crítico para una visión del mundo concientizadora. Freire, sin embargo, pulsa nuevamente la señal de alerta máxima: “pero hay de desconfiar, siempre desconfiar, de la ambigüedad de los hombres oprimidos” (Freire, 1987: 168). La ambigüedad es que el oprimido cobije al opresor.

La alerta es dada porque la confianza no es un prerrequisito para el diálogo y sí consecuencia de él. El oprimido que consiga imponerse puede también renunciar a la libertad y sus liderazgos, fortificando la realidad opresora.

La renuncia del oprimido desestructura la exigencia de la teoría de la acción dialógica, que es la comunión “con las masas populares en cualquiera que sea el momento de la acción revolucionaria. La comunión provoca la colaboración que lleva al liderazgo y a la masa a la fusión” (Freire, 1987: 170). Para la teoría dialógica, la liberación se hace con las propias víctimas de la injusticia y de la miseria “a fin de recoger la liberación de los hombres en colaboración con ellos” (Freire, 1987: 171).

El diálogo a través de los sistemas de comunicación también es otro mecanismo sea de control sea de posibilidades en las intervenciones didácticas. Ayer y hoy la tecnología puede ser tanto una manifestación de

representatividad de la especie humana para sus necesidades, como un mecanismo de dominación y manipulación, porque reproduce los valores de los dominadores en la vida de las personas que la usan (Bautista, 2001). Para Lévy (1999), la tecnología es una extensión de nuestro cuerpo. La azada es una extensión de la fuerza de los brazos. El móvil es una extensión de nuestra habla. El ratón del ordenador es una extensión de las manos. La película “El último Samurai” (Zwick, 2003) resalta el uso de determinado conocimiento y su desarrollo en tecnología de lucha. En el caso occidental, la película muestra que el objetivo de las armas es la Guerra como forma de imposición ideológica y explotación de riquezas. En el caso de la cultura Samurai, el desarrollo de sus tecnologías de lucha, y especialmente, paso a paso la intrínseca relación entre la agresividad y la ternura en la cultura del Samurai. Es que la profunda revolución del uso de los nuevos descubrimientos para fines violentos son temas de severas críticas desde el mismo occidente, como por ejemplo, el uso de aviones como instrumento de combate. Hace falta (re)establecer este diálogo tecnológico entre conocimiento y sociedad.

Pero, claro, en las sociedades que están en un aparente estado de paz, los aparatos tecnológicos de domesticación no son las armas.

Otra forma de “diálogo social” o de “domesticación” es la comunicación de masas a partir del cine, característico de la clase media o la publicidad para el público en general.

“El imagen fotográfica y cinematográfica fue un medio para entender la vida cotidiana” (Bautista, 2003: 286). El lenguaje del cine, incluyendo el sonido – como elemento fundamental en la comunicación audiovisual (Bautista, 2005), puede formar parte del análisis de entendimiento de la realidad para el desarrollo personal: “el desarrollo de la dimensión ética y estética del alumnado es uno de los rasgos o características que distinguen estas tareas formativas de las instructivas” (Bautista, 2003: 290).

El cine siempre fue considerado por los norteamericanos una de las estrategias más importantes en la guerra fría. Con el cine, los norteamericanos “vendían”

su modo de vida a los otros países. Sus valores y concepciones son presentados al mundo con el maquillaje adecuado. La máquina ideológica del cine es masificada con el fortalecimiento de Hollywood. La industrialización del mundo del cine muestra un mundo de fantasías e ilusiones. Un estilo de vida que incluye a muy pocos excluyendo a los demás, un mundo de consumismo de un producto que en su esencia es político e ideológico. Ofrece el espectáculo, la vida fácil y prometedora. En el mundo del cine la buena persona nunca muere, pero tiene que mostrar sus valores para ser glorificada al final. Los valores son la belleza fenomenal y la posibilidad de cambiar el mundo sustentado por los efectos especiales. La cultura del norte de USA es claramente valorada. El progreso es vendido como una fórmula que está compuesta por el éxito de la economía de mercado, inteligencia bélica, poderío militar, avance tecnológico y superhéroes que no son nacionales sino héroes de la humanidad. Todo esto en un escenario de entretenimiento y aparentemente pasivo. El cine no es sólo una diversión y un pasatiempo, sino un arma eficaz a favor del mantenimiento y ampliación de la ideología dominante. Como también puede ser un instrumento poderoso de convocatoria y sensibilización de las masas.

Las películas deberían ser objeto de análisis por parte de la gente, perversamente divierten. La masificación de las películas crea una máquina de hacer películas y una necesidad de asistir a una diferente de la otra cada semana.

Se divide: “las películas comerciales” y “las películas no comerciales”. Las películas comerciales son aquellas que presentan y refuerzan la ideología dominante. Las películas no dominantes son consideradas como “culturales” y así “no comerciales”. Se atribuyen el nombre de películas culturales, pero es que todas las películas son culturales. Unas películas ennoblecen la cultura de la dominación y otras películas condenan denunciando la sutileza de la dominación.

La formación del economista-gestor debería considerar y valorar los aspectos culturales participativos para así poder intervenir en el cambio profundo de la

cultura corporativa opresora. La película “Buenas noches, buena suerte” (Clooney, 2006) revela las dinámicas, los conflictos, los juegos de interés para que el gestor pueda promover la democracia. Es el caso de un periódico y el editor jefe tenía el compromiso profesional de redactar las noticias y tenía muchas dificultades. Muestra la fuerza del poder político y económico, las relaciones sociales, el poder de los medios y de la estructura organizativa en la que estos mismos medios están insertos. Pero muestra también el cuidado con la palabra, la posibilidad, la búsqueda de la verdad; la lectura del mundo, el respeto por el otro y por el entorno con el debate sobre las ideas.

Solamente la formación de personas concientes pueden liberar la sociedad de los matices creados para aprisionarnos física y mentalmente. Para Maturana, ética, respeto, Derechos Humanos son elementos mucho más emotivos que la racionalidad: “Porque no es la razón la que justifica la preocupación por el otro, sino que es la emoción” (Maturana: 2001: 49 En Demo, 2002: 76).

La publicidad en España de la empresa Telefónica durante 2005-2006 revela cómo es posible mantener estrecha relación entre empresa-información (producto-servicio)-lúdico.

Con tres palabras: “Ver, Hablar, Sentir”. La publicidad de Telefónica abarca lo biológico (ver), la cultura (hablar) y la emoción (sentir). Incorpora estos tres grandes elementos en un “sencillo” aparato tecnológico. Así el aparato tiene los principales rasgos de la especie humana. El aparato tiene un sistema biológico porque mira por y con nosotros. Expresa nuestra cultura con el habla (y también con la escritura vía los mensajes de texto). Finalmente, la tecnología es capaz de expresar sentimientos.

En nuestra sociedad occidental moderna, hablamos de ciencia y tecnología como fuentes de bienestar humano. Sin embargo, normalmente no es el bienestar humano lo que nos lleva a valorar la ciencia y la tecnología, sino que son las posibilidades de dominación, de control sobre la naturaleza y de abundancia ilimitada que ellas parecen ofrecer (Maturana: 2001: 156, citado en Demo, 2002: 87).



La tecnología y su potencialidad de uso y necesidad presentan la dominación de nuestra estructura biopsicosocial. Somos invitados a compartir con el móvil nuestras más fundamentales manifestaciones individuales y de la especie. El “Ver, Hablar, Sentir” clasifica el móvil en el mismo nivel del ser humano. El problema no está en el desarrollo tecnológico, sino en el uso de este desarrollo. Son más de un millón de años de historia de desarrollo humano concentrados en un aparato que cabe en su bolsillo. Lo peor: el aparato presenta los valores de las élites y clases dominantes. Ellos determinan los rasgos de los seres humanos a través de la tecnología para toda la gente. La argumentación de esta comparación hombre-tecnología se encuentra basada en algunos elementos como: la cuestión ética del desarrollo tecnológico está en el sentimiento. La cuestión de identificación está en el conjunto (ver, hablar, sentir). Es aceptable porque es un instrumento de interacción social (para todas las edades) y nosotros somos seres de interacción social. La justificación está en atender a las demandas de la sociedad de la información, así atiende a una necesidad inmediata y de sobrevivir.

El móvil no siente, pero la publicidad expresa que con él podrás sentir mucho más que antes. La tecnología no habla, sino que intensifica o abre nuevas formas y posibilidades de comunicación. La publicidad evoca que con el móvil hablarás. El móvil no tiene ojos. Nuevamente la publicidad presenta la fantasía de una visión del mundo de progreso y felicidad. La felicidad tiene un precio. El precio de las llamadas telefónicas, del aparato y todos los complementos y lanzamientos sin fin.

La publicidad de la empresa Telefónica refuerza el campo emocional y biológico. El uso de la letra “M” con formato de un corazón muestra el aspecto emocional. El “M” de la Telefónica está muy cerca de la “M” utilizada por la empresa Mc’Donalds. La comparación “evoca” cuestiones emotivas y biológicas tan sencillas como esenciales.

El uso patológico de la tecnología ofrece una realidad de “confort y seguridad”. Para Demo (2002), nuestra estructura cerebral tiene como tarea principal la

supervivencia de todo el cuerpo. La preocupación del cerebro es el buen estado de mantenimiento del cuerpo. Porque, naturalmente, la supervivencia es el mayor reto de la existencia, biológicamente hablando. Religiosamente las explicaciones son otras, socialmente la supervivencia encuentra otras razones para depender de cada cultura.

El cerebro como estructura física y la mente como su componente abstracto buscan conseguir que el cuerpo mantenga condiciones excelentes de supervivencia. El problema del cerebro es que no controla directamente las funciones vitales del organismo, como el corazón, sistema respiratorio, circulatorio, digestivo. Entonces la evolución creó distintos mecanismos de control de estas funciones vitales. La mente asume papel fundamental en esta tarea. Intenta a partir de mecanismos abstractos entender y controlar las señales que llegan de todas las partes del cuerpo y de las respuestas hacia el ambiente externo.

A la combinación cerebro-mente se suma la conciencia. La conciencia tiene preocupaciones distintas del cerebro-mente.

La conciencia tiene motivaciones distintas del buen mantenimiento del cuerpo. Primero porque la conciencia, a priori, no depende de este cuerpo, al contrario que pasa con el cerebro-mente. Segundo porque la conciencia no se fija en el conjunto psicobiológico, establece otras dimensiones como prioridades, como lo social, lo político, lo cultural, lo emotivo.

Cerebro-mente y conciencia constituyen el ser humano como especie. Cultura, educación, religión, así como la forma de superar los conflictos, la experiencia de vida constituirán el individuo como ser y el grupo como expresión colectiva, poco a poco, etapa por etapa.

La superación positiva de los conflictos entre conciencia y cerebro-mente son desafíos importantes de la sociedad moderna. Entre el acercamiento o alejamiento de estos dos ejes es donde se mueve la reflexión-acción crítica transformadora.

El papel del cerebro-mente es intentar controlar los escenarios de inestabilidad. La tecnología en las sociedades modernas asume esta tarea. Así como la religión que tiene el papel de presentar escenarios tranquilos con las cuestiones de la vida eterna que compensaría la incertidumbre de la muerte, de la enfermedad, de la privación. Las creencias se encuentran en muchas formas culturales humanas conocidas. Demo (2002) apunta que parece ser mucho más fundamental para nuestro cerebro y nuestro aparato biológico transmitir seguridad que explicaciones sobre los eventos de la naturaleza y de la vida. Nosotros estamos mucho más desarrollados para escenarios de estabilidad que de caos. El propio Demo (2002) defiende el aprendizaje como un sistema complejo.

Entonces, la concientización es tarea fundamental, no natural, severa, dura que necesita articulación y aprendizaje permanente. Las múltiples dimensiones motivadoras de la conciencia son desafiantes para la concientización.

Esta percepción de la estructura del aprendizaje humano es esencial en la formación del economista-gestor. Porque es también él quien trabaja en ambientes complejos... caóticos... y aún así tendrá que generar ganancias a favor del capital y lo que se le solicita es que además lo haga a partir del respeto a las directrices de la Carta de los Derechos Humanos y la paz.

Las aspiraciones corporativas capitalistas encuentran en el espacio entre conciencia y cerebro-mente un fructífero campo. El confort y tranquilidad que tanto desea el cerebro-mente se consigue a partir del arduo trabajo de explotación. Actividad condenable, pero que la conciencia busca justificar a partir de argumentaciones de status social o recompensa material. La reacción a la alarma por la mañana es un ejemplo. Al sonar la alarma, el cerebro-mente detecta el peligro de desencadenar un desequilibrio de lo psíquico biológico, porque el cuerpo pretende dormir y la mente desempeñar funciones fundamentales. Entonces el cerebro acciona la mano para que inmediatamente elimine el sonido perturbador. La mano lo hace. Mientras “conciencia y el cerebro-mente discuten”: las argumentaciones de la conciencia es que hay que

estar despierto ya, porque hay innumerables recompensas que se pueden obtener, entre ellas garantizar el trabajo y el sueldo a final de mes. Frases como “estoy con la conciencia tranquila” resultan en un estado de equilibrio entre las condiciones del cuerpo con todas las otras dimensiones y condiciones de los humanos. En general todavía, la gente está descontenta consigo misma, hace cosas que no le gustaría hacer, pero lo hace. La influencia de las corporaciones en este estado de la cuestión es muy grande y a ello debe atender la formación del economista-gestor.

Los programas de “entretenimiento” (que producen tranquilidad y seguridad) tienen en todo el mundo mucha mayor audiencia, comparado con los programas culturales (que explican cuestiones de la vida y de la naturaleza). El “entretenimiento” como comportamiento social puede ser altamente positivo siempre y cuando proporcione una activa acción de relación social, en la que se aprende y se practica la convivencia y el auto-conocimiento; pero también es una poderosa arma de dominación por incentivar la pasividad y generar la ingenuidad delante de los verdaderos problemas que atañen a sus miembros.

### **2.3.2. La unión**

¿Por qué la intervención dominadora de las élites del poder parece ser más sencilla que la acción liberadora de los liderazgos populares? Para Freire, la respuesta es que las “élites dominadoras cuentan con instrumentos de poder y los liderazgos populares están bajo la fuerza de este poder” (Freire, 1987: 171). Las élites se organizan a sí mismas y se unifican rápidamente cuando se produce alguna ruptura. Y aumentan su poder contra la unificación de las masas populares, subdividen las masas para poder dominar. La élite “existe en la medida de su antagonismo con las masas y las masas, en la razón de su comunión con ellas, que, por esto aún, tienen que estar unidas y no divididas” (Freire, 1987: 172).

Para dividir es preciso mantener albergado en el oprimido a su opresor. Así, para unir, es necesario desmitificar la realidad. La respuesta a la ideología de opresión es la acción “cultural a través de la cual conozcan el por qué y el cómo de su `adherencia´ a la realidad que les da un conocimiento falso de sí mismos y de ella. Es necesario desideologizar” (Freire, 1987: 172).

La *sloganización* para la unión de los oprimidos es tan perversa como el uso de la *sloganización* para su división. En los dos casos, y en cualquier otro caso, la *sloganización* distorsiona la relación entre sujeto y realidad, “divide también lo cognoscitivo de lo afectivo y de lo activo que, en el fondo, son una totalidad no-dicotomizable” (Freire, 1987: 172).

El objetivo entonces no es transferir a los oprimidos de una adhesión a otra. Lo fundamental es que los oprimidos entiendan el mecanismo de adhesión, reconociendo por qué y cómo optar por una *praxis* de transformación de la realidad.

La realidad no mitificada, no *sloganizada*, presenta el oprimido al oprimido. Él pasa a conocerse como “ser” y también como expresión social a partir de su conciencia de clase. “Se reconocen, ahora, como seres transformadores de la realidad, para ellos ante algo misterioso, y transformadores por medio de su trabajo creador” (Freire, 1987: 173).

La acción dialógica de unir para la liberación quiere promover la unión de los oprimidos vía concienciación de su clase y de su función social. Pero también, y principalmente, la unión es volver a unir María con la propia María, José con el propio José y Antonio con el propio Antonio. María, José, Antonio han acogido los opresores dentro de sí. Una María oprimida no es una María en liberación porque no es ella propia. Está deshumanizada. Deshumanizada, no se reconoce como ser. Está dividida entre ella, el opresor acogido y su propia condición en el proceso vivido. María está dividida en tres pedazos que se contradicen. En la acción dialógica de la unión, es indispensable la conquista de la integralización verdadera del oprimido. María, José, Antonio deben

conocerse como seres verdaderos para que puedan así realizar en el mundo la acción prometedora de transformación.

Los oprimidos son divididos incoherentemente en relación con su ser. Pero para evitar que la incoherencia se constituya en revolución, los opresores los mantienen hipnotizados. La estrategia es dejar que continúen en un sistema injusto y miserable, que al mismo tiempo presenta, fantasiosamente la “justicia” y la “riqueza” tan próximas como extender la mano; pero están tan lejos que sólo con la acción dialógica de la unión para la liberación se puede alcanzarlas.

### **2.3.3. La organización**

Después de que alcancen la unidad en la teoría dialógica, los oprimidos en un proceso simultáneo necesitan organizarse. La organización es la respuesta no lineal, sino objetiva y eficaz contra la manipulación. La organización como resultado y necesidad inherente a la unión se caracteriza por la tarea común en el continuo proceso de búsqueda de la liberación, provista de humildad y participación. La organización envuelve a todos y a todas para evitar una acción antidialógica de los líderes.

Hay una gran diferencia entre el modelo de organización característico de los oprimidos y el modelo de organización característico de los opresores. Para la élite dominadora, “la organización es de sí misma, para el liderazgo revolucionario, la organización es de ella con las masas populares” (Freire, 1987: 176). La organización de las élites busca fortalecer su poder en estructuras con mejor desempeño dominador. La organización de los líderes populares atiende a su naturaleza si su estructura practica la libertad.

Para Freire (1987: 177), “sin organización, se diluye la acción revolucionaria”, podemos plantear que sin organización se desestabiliza el poder y la dominación de las élites. Los dos modelos de organizaciones preceden de liderazgo “disciplina, orden, decisión, objetivos, tareas, prestaciones de cuentas” (Freire, 1987: 177). Lo que no se justifica es una planificación de las

atribuciones de cada uno y, en las relaciones entre las personas, un vértice de cosificación, de manejo de los participantes. Si la organización tuviera este vértice de cosificación la liberación se vacía como propósito. No se liberarán doblemente cosificados, aunque actúen en una unidad organizativa para tal fin.

La incoherencia de la estructura desafía y distorsiona el significado que deberían tener los nuevos descubrimientos en la organización para la liberación. “De ahí que no pueda el liderazgo decir su palabra sólo, sino con el pueblo. El liderazgo que así no proceda, que insista en imponer su palabra de orden, no organiza, manipula al pueblo. No libera, ni se libera, oprime” (Freire, 1987: 177).

El liderazgo revolucionario debe descartar el autoritarismo. Debe descartar también la liberalidad. Para quien estuvo bajo presión, la liberalidad podrá llevar a una liberación desprovista de reflexión. Las “licencias” no son premios para quien siempre estuvo bajo opresión. Estos son los falsos temas del sistema opresor. La libertad generada por las licencias sin límite fundamenta en la falsa libertad de los opresores: de esta forma se practica, aunque ingenuamente, la opresión.

Al rechazar el autoritarismo y la liberalidad como elementos de la cultura de la organización, se afirma “la autoridad y la libertad. Reconoce que, si no hay libertad sin autoridad, no hay tampoco ésta sin aquella” (Freire, 1987: 177). Libertad y autoridad no son antagónicas. Por estar libre tiene la posibilidad de llegar a ser autoridad, que por su parte como autoridad verdadera sólo se identifica en la libertad. Es más fácil entenderlas juntas que aisladamente dada la relación intrínseca que cada una tiene con la otra. La confusión, de hecho, no está en el concepto de las dos palabras o en sus verdaderas funciones. Lo que confunde la comprensión de las palabras “autoridad” y “libertad” es el uso ampliamente indiscriminado en situaciones de opresión o licencias. Esta arbitrariedad, que sufre el dinamismo entre autoridad y libertad, distorsiona el concepto, las nobles funciones organizativas y su papel en la formación de líderes humanizados. “En la teoría de la acción dialógica, por lo tanto, la

organización, implicando autoridad, no puede ser autoritaria; implicando libertad” (Freire, 1987: 178).

#### **2.3.4. Síntesis cultural**

La acción cultural puede atender tanto al mantenimiento de las élites como la transformación social y es “siempre una forma sistematizada y deliberada de acción que incide sobre la estructura social” (Freire, 1987: 178). La estructura social “se constituye en la dialéctica permanencia-cambio” (Freire, 1987: 179). Esta dialéctica exige que la estructura social esté siempre siendo para poder ser. El movimiento permanencia-cambio es inherente en las estructuras sociales, como también lo es en el ser humano. Las estructuras son constituidas de seres humanos y de todo su complejo humano-mundo somatizado en el ambiente de organización-grupos de humanos-mundo.

Las élites actúan en las estructuras sociales con dos principios: mantener sus principales intereses a través de sus representantes y aceptar, porque no pueden frenar, el cambio, para que no afecte su poder de decisión (Freire, 1987).

La acción antidialógica de las élites en las estructuras sociales es pura inducción y dado su carácter dominador no podrá superarla. La acción dialógica, al contrario, puede y debe superar la inducción, dado su carácter liberador (Freire, 1987).

Freire (1987) contrapone la dialógica síntesis cultural a la antidialógica invasión cultural. En la invasión cultural, el origen de la ideología es la de los invasores que imponen sus valores; la mediación se hace cada vez más por la tecnología; existen dos agentes que son los que solamente miran (oprimidos) y los autores (opresores), que buscan mantener inalterada la realidad. En la síntesis cultural, el origen de la ideología está constituido con todos y todas; la



mediación se hace con mujeres y hombres del pueblo; todos trabajan en la transformación de la realidad para la liberación.

La acción cultural se presenta como antídoto a la invasión cultural alienada y alienante. “En ese sentido es en él que toda revolución, si es auténtica, tiene que ser también revolución cultural” (Freire, 1987: 180).

La cultura surge de los temas generadores del pueblo. A partir de este conocimiento se comienza el proceso de la síntesis cultural. Por esta razón es infundada la división de los dos momentos de la síntesis cultural: investigación de los temas significativos y síntesis cultural. Separarlos significaría investigar los temas generadores sobre el pueblo, para el pueblo, pero no *con* el pueblo. No andar con él es acción antidialógica. Transformaría la síntesis cultural en invasión cultural.

Para la acción de la síntesis cultural, el primer momento es la investigación. Investigar cuáles son los temas generadores, las temáticas más importantes, los asuntos relevantes con el pueblo. Esta investigación instiga la creatividad de las masas. Esta creatividad, que se extenderá a las fases siguientes (Freire, 1987: 181), no existe en la invasión cultural. Por eso los oprimidos difícilmente traspasan los modelos establecidos. En la acción cultural, al contrario, los modelos son contruidos en conjunto. Los oprimidos ya no son espectadores, sino que pasan a ser sujetos de su proceso histórico.

Las diferencias entre las visiones de cada uno o de cada grupo no son negadas por la síntesis cultural. Lo que no se permite es la invasión de una por la otra. Las diferencias son fuentes de enriquecimiento para entenderse a sí mismo. Se trata de entender a los diferentes y de convivir con las diferencias.

### 3. RESPONSABILIDAD DE LAS ESTRUCTURAS ECONÓMICAS

La responsabilidad en las instituciones económicas y educativas se centra en el ejercicio de los derechos y del cumplimiento de los deberes constituidos a partir de los valores de democracia, justicia y prosperidad. El ejercicio del derecho de ser orientado profesionalmente por el médico, el dentista, el abogado. El cumplimiento del deber consiste, por ejemplo, en que los directivos deben pagar salarios justos, ofrecer condiciones de trabajo, asegurar los derechos previstos por la ley y por la convivencia humana. Las diversas esferas de poder de las estructuras socio-económicas exigen que se cumpla con los deberes establecidos. Sin embargo, “la falta de respeto a los derechos y el incumplimiento de deberes entre nosotros está de tal modo generalizado e insultante que el clima que nos caracteriza es el de la irresponsabilidad. La impunidad es la regla” (Freire, 1992b: 89). En cierta forma no la impunidad en sí, sino la impunidad interesada, según el propio Freire, “se aplaude al astuto que roba un millón. Se castiga, sin embargo, el miserable que roba un pan” (Freire, 1992b:89) (subrayado del investigador).

La superación de esta atrocidad no está en los discursos vacíos o en las propuestas moralistas, sino en un clima de rigurosidad “ética que debe ser creado con necesarias y urgentes transformaciones sociales y políticas” (Freire, 1992b: 90). Esta transformación resalta aún más la educación vuelta hacia la responsabilidad, que significa una liberación de las “injusticias y discriminaciones de clase, de sexo y de raza” (Freire, 1992b: 90).

La educación liberadora no está separada de la educación para la responsabilidad. No es posible que existan dos: la educación liberadora y, separadamente, una educación para la responsabilidad. “No hay educación para la libertad, cuyos sujetos actúen coherentemente, que no sea imbuida de un fuerte sentido de responsabilidad” (Freire, 1992b: 90). Así, explica Freire, “el antagonismo está entre la educación liberadora, rigurosamente responsable y la educación autoritaria, antidemocrática y domesticadora” (Freire, 1992b: 90).

Ambas son responsables. La diferencia está en la ética de cada una. La responsabilidad de la educación liberadora está en la naturaleza humana, en el sueño de ser más. La responsabilidad de la educación autoritaria está relacionada con los intereses de las élites dominadoras. De esta forma educadores liberadores o autoritarios pueden ser irresponsables en la medida que no se preparan para ser eficaces, es decir, que no sean coherentes con su opción. “Ahí, la irresponsabilidad está en los sujetos de la práctica, no en la naturaleza misma de la práctica” (Freire, 1992b: 91). La ética de la educación liberadora compuesta por la connotación humana la califica como una ética más justa y así una ética más verdadera que la ética de la educación autoritaria dominante.

¿Cómo reconocer la valoración de una educación cuya responsabilidad está en el negar el derecho del existir de sus educandos? ¿Cómo una educación verdaderamente responsable puede liberar a la mujer y al hombre de su condición de miseria, hambre, dolor, enfermedad crónica, ignorancia?

En la educación autoritaria prevalece la transformación del sujeto en objeto. La responsabilidad de esta educación exige que ella niegue la condición de ser más del ser humano. Hace moral la inmoralidad de la dominación, sea ella económica, sexual, cultural. La educación autoritaria educa al individuo para ser responsablemente violento: violento en el pensamiento discriminatorio; violento en el trato con el otro; violento en la ocultación de la verdad, violento en la distorsión histórica y en presentar la historia como determinada, violento en la práctica de una falsa ética, violento en la imposición de una cultura dominadora, violento porque impone “moralmente” argumentaciones sociales en defensa del derecho de oprimir.

En la educación liberadora prevalece la búsqueda de ser más. La liberación de la mujer y del hombre se da en su propia historia, en la acción “consciente en tanto que son individuos y en tanto que pertenecen a clases sociales” (Freire, 1992b: 92). Rechaza así el determinismo histórico o los resultados de investigaciones científicas sobre el “día de la liberación”. La educación

liberadora busca en la ética responsable el desarrollo de un sujeto como sujeto y con el otro, que también es sujeto y nunca objeto.

El educador autoritario coherente con su opción y por lo tanto responsable en la defensa de los intereses de las élites dominadoras, recoge dividir, reducir, simplificar la comprensión que los oprimidos tengan de ellos mismos como clase mayoritaria, dividiéndolos en minorías enflaquecidas. Las enflaquece moralmente mientras las “ayuda” políticamente.

El resultado de este educador autoritario se verifica en las varias subdivisiones de las minorías, como mujeres negras: mujeres negras en África, mujeres negras en Europa; hombres negros con trabajo, hombres negros sin trabajo y sin estudio; los ancianos: mujeres por encima de 65 años, mujeres por encima de 100 años; niños: niños hasta tres años, niños de la calle, adolescentes con estudios, adolescentes sin estudios, jóvenes desempleados y sin estudios, jóvenes desempleados con estudios; inmigrantes: inmigrantes sin trabajo, inmigrantes europeos, inmigrantes asiáticos, africanos, sudamericanos. Minoría significa un grupo que está excluido de varias formas de participación: política, económica, social, cultural.

Peor que el educador autoritario coherente es el educador que habla una cosa y hace otra además de ser “éticamente irresponsable, no es sólo ineficaz: es prejudicial” (Freire, 1995: 73).

La comprensión de mayorías y minorías es esencial en el proceso de dominación. Dividir es la estrategia para reinar. El objetivo del educador autoritario es hacer que la mayoría numérica no se reconozca como tal, sino que “se diluya en minorías enflaquecidas” (Freire, 1992b: 94). El sexo, la raza, la clase social no explican todo. Aislados no representan la historia. “Por más que, en esta o en aquella sociedad, por motivos históricos, sociales, culturales, económicos sea visiblemente subrayada la importancia de la raza, de la clase, del sexo en la lucha de liberación, es preciso que evitemos caer en la tentación de reducir la lucha entera a uno de esos aspectos fundamentales” (Freire, 1992b: 94-95).

Además, para Freire (1978b), otro punto de análisis que se debe superar es la distorsión idealista del concepto de concientización que imaginaba que sería posible resolver los problemas de opresión sin ningún cambio en las estructuras sociales. La burguesía transforma así la autenticidad de la praxis histórica de la Pascua – morir para vivir -, en una sencilla verbalización de muerte sin vida, una alienación, una fiesta en el calendario matando su dinamismo histórico.

La responsabilidad de las instituciones económicas resulta en esta opción dialéctica educativa-social/formativa-profesional en que la toma de decisiones busque el camino de la emancipación y del reconocimiento del individuo: sea a través de una relectura crítica del porqué del liderazgo autoritario negativo; o de fomentar otras prácticas de gestión, o aún de promover una formación más crítica con relación al problema de concientización en la praxis del economista-gestor.

En este contexto, la tarea de la educación reside en la superación de la condición indispensable de las incoherencias de las prácticas humanas dada nuestra forma inacabada de estar en el mundo. Estas incoherencias ayudan a entender mejor la naturaleza del ser humano, “constituyéndose en la Historia no como a priori de la Historia. Su finitud, su inconclusión, su posibilidad de ser y de no ser, de amar y de odiar, de oprimir y de liberarse” (Freire, 1992b: 95).

Esta lucha no se justifica sólo en que pasen a tener libertad para alimentarse, sino “libertad para crear y construir, para admirar y aventurarse”. Tal libertad requiere que el individuo sea activo y responsable, no un esclavo ni una pieza bien alimentada de la máquina. No basta que los hombres no sean esclavos; si las condiciones sociales fomentan la existencia de autónomos, el resultado no es el amor a la vida sino el amor a la muerte. Los oprimidos que se forman en el amor a la muerte, que caracteriza el clima de opresión, deben encontrar en su lucha, el camino del amor a la vida, que no está sólo en el comer más, aunque lo implique también y de él no pueda prescindir (Freire, 1987: 55).

Para la conquista de la libertad, los oprimidos tienen que luchar como seres autónomos, y no como cosas. Primero tienen que tener la conciencia de que son libres y después lucharán; no al contrario, o sea, que primero luchen en la condición de cosas para que después se conviertan en personas libres. “La propaganda, el dirigismo, la manipulación, como armas de la dominación, no pueden ser instrumentos para esta reconstrucción” (Freire, 1987: 55). La concienciación es la libertad del hombre: “No hay otro camino sino el de la práctica de una pedagogía humanizadora, en que el liderazgo se revolucionaría, en lugar de sobreponerse a los oprimidos y continuar manteniéndolos como `cosas`, con ellos establece una relación dialógica permanente” (Freire, 1987: 55-56).

### 3.1. POSIBILIDAD DEL CAMBIO ESTRUCTURAL

El “cambio”, observa Gadotti, es el tema generador de todas las obras de Freire. En la búsqueda de una sociedad de desiguales para una sociedad de iguales, el papel concientizador de la educación “es la preocupación básica de la pedagogía de Freire” (Gadotti, 1979: 10).

Esta valoración de la pedagogía no es ingenua o fortuita. El propio Freire alerta para que no seamos demasiados optimistas y busca, al mismo tiempo, animar a los pesimistas: “la educación no lo puede todo, pero puede alguna cosa”. “En este terreno en que él analiza las posibilidades y las limitaciones de la educación, nace un pensamiento pedagógico que lleva al educador y a todo profesional a comprometerse social y políticamente, a percibir las posibilidades de la acción social y cultural en la lucha por la transformación de las estructuras opresivas de la sociedad clasista” (Gadotti, 1979: 10). Rousseau (1761: 39) considera tres educaciones, de la naturaleza, de la razón y de los costumbres. Y consideraba que “todo cuanto no tenemos en nuestro nacimiento y que necesitamos de mayores, nos es dado por la educación”.

La propuesta educativa de Freire cambia la percepción sobre la tarea de la educación al añadirle dos retos: la tarea de concienciar y emancipar mujeres y hombres *con* el mundo. Por eso Freire define la educación como una acción política. La educación no es neutra y ni lo podrá ser. El ser humano se libera en su propia constitución de ser programado para aprender. Se profundiza en el estudio de la política y diseña el “pedagogo de la acción política y el político de la acción pedagógica” (Gadotti, 1979: 10). Las dimensiones políticas pedagógicas muestran a Freire los límites de la educación en su tarea de cambio y que Freire a su vez muestra al mundo que la educación tiene la honrosa tarea del conocimiento y concienciación, pero ellos solos no son capaces de llevar una sociedad entera a liberarse.

Las manifestaciones de concientización y de emancipación sufren hoy, igual que ayer, limitación espacial de actuación: conferencias, actos, pensamientos libres y complejos se quedan cerrados dentro de las escuelas. Las élites añaden su presión ideológica. Hay una determinación tiempo-espacio de acción de los resultados de las prácticas educativas liberadoras (Gadotti, 1979: 10-12).

Cuando descubrimientos sociales de cuño emancipador ocurren en instituciones educativas, las mismas son clasificadas como modernísimas y descubridoras de inventos maravillosos. Al mismo tiempo, insinúa que estos descubrimientos llevan años para que sean llevados a la práctica. A los educadores y educandos corresponde una imagen de intelectuales bien intencionados, pero que como siempre, si son óptimas sus teorías, sus prácticas se limitan a laboratorios y observatorios académicos. Merecen respeto, más no merecen atención como un mecanismo eficiente de cambio en la sociedad.

Estos movimientos, cuando sobrepasan las fronteras de las escuelas y se dispersan en la sociedad como manifestaciones sindicales, actos populares o reivindicaciones de minorías, son relacionados inmediatamente con una acción irresponsable de sus líderes. Son considerados como los enemigos de la democracia y del orden, interesados por la guerra o la inestabilidad social.

La institución escolar como manifestación social está intrínsecamente unida a la sociedad. La política forma parte de este juego del saber. La élite “reconoce los límites de la concienciación que son los límites de la propia conciencia” (Gadotti, 1979: 12). Gadotti, ante esto se cuestiona: ¿Cómo puede cambiarse una sociedad en la que quien participa son sólo los educadores limitados en el espacio escolar? El educador progresista no se limita a los espacios de la escuela. Se relaciona intensamente con las masas y disemina su acción en diversos espacios de la sociedad. Pero este diálogo también tiene sus límites (Gadotti, 1979:12), en una relación de opresión. En un ambiente así, el diálogo del oprimido parece como “utopía romántica” y el del opresor como “artimaña astuta”. No hay entonces un diálogo y sí un pseudo-diálogo. Es posible generar diálogos más verdaderos dentro de la escuela, en pequeños grupos, “pero nunca en la sociedad global” (Gadotti, 1979: 12). Este diálogo no puede ser ingenuo. La esperanza de un diálogo podría llevar a los oprimidos a negar o disminuir la existencia de los conflictos. El diálogo anticonflictivo y romántico no es el diálogo de la pedagogía liberadora. Esta pedagogía defiende un diálogo “entre los oprimidos para la superación de su condición de oprimidos. Este diálogo supone y se completa, al mismo tiempo, en la organización de clase, en la lucha común contra el opresor, por lo tanto en el conflicto” (Gadotti, 1979: 13).

La educación freireana supera el humanismo idealista y el humanismo tecnológico. El idealista mantiene la tradición de un saber mecanicista y una opción de mundo conservadora. El humanismo tecnológico es reduccionista en las prácticas pedagógicas y en sus objetivos principales al apostar todo en metodologías apolíticas y en los instrumentos de aprendizaje como engranaje mecánico. Ambos son conservadores: “uno se pierde en la contemplación de los ideales de una sociedad ‘humana’, ‘arriba’ de la lucha de clases; otro elimina todo el ideal, sustituyéndolo por la ciencia y por la técnica” (Gadotti, 1979: 14).

La educación freireana avanza en la propuesta de la búsqueda de la liberación de la mujer y del hombre. Retrata una educación pródiga. Esta educación tiene



sus límites, pero no es limitadora, posibilita el cambio en la sociedad, conciencia políticamente, libera sin oprimir, expande su espacio y su tiempo, conquista la emancipación y la formación permanente de ser con el otro. ¿Será esta la condición que se desea en la película documental *Lisboeta* (Tréfaut, 2004)? Se ocupa esta película de la gran inmigración en el siglo XXI hacia la capital de Portugal y de los cambios socio-económicos de la época. ¿La inmigración actual podrá llevar a Lisboa los mismos cambios que el terremoto que en 1755 arrasó la ciudad, según la alarma de Oliveira y Real (2006)? O si a partir de los terremotos las clases dominantes se aprovechan de la miseria expandida para imponerse sus condiciones? *Lisboeta* retrata las violencias. La ciudad enseña lo cierto y lo dudoso. Las expectativas en el futuro son mostradas al final de la película, con una cena diez minutos antes del nacimiento de un bebé de padres inmigrantes, en un hospital de Lisboa. Esta posibilidad de cambio sólo existe con el compromiso de cambiar. Para que este compromiso sea verdadero en la reflexión y en la acción, la primera condición es que él sea “capaz de actuar y reflejar” (Freire, 1979: 16). Tanto en la obra “1755 el gran terremoto” (Oliveira y Real, 2006) como en el musical “La canción de Lisboa” (Féria, 2006), el gran terremoto es la ganancia del ser humano y los matices sociales.

Es necesario que cada ser humano sea conocedor de su condición de estar en el mundo. “Saber que, si la forma por la cual está en el mundo condiciona su conciencia de este estar, es capaz, a buen seguro, de tener conocimiento de esta conciencia condicionada” (Freire, 1979:16). El estar siendo condiciona su conciencia de estar. No puede “salir ni distanciarse” (Freire, 1979:16) para verse en este mundo. Se adapta al mundo no real, un submundo que lleva hacia fuera de su tiempo o bajo el tiempo o en un tiempo que no es suyo. “El tiempo para tal ser” `sería´ un perpetuo presente, un eterno hoy” (Freire, 1979: 16). Es la condición para formar un ser a-histórico. Quién no tiene conciencia de su tiempo no puede hacer Historia. No se compromete. Sus contactos, su acción, su permanencia en el mundo, sus resultados, sus productos no son suficientes para transformar el mundo y a él mismo.

¿Por qué un ser de praxis – constituido de reflexión-acción -, programado para aprender no consigue comprometerse? Para Freire, el hecho de que nuestras condiciones humanas de existencia sean acción y reflexión no significa que no estén condicionadas. Ellas, acción y reflexión, no son absolutas. Influyen y condicionan, pero también son influenciadas y condicionadas por el mundo vivido, por la realidad social, por las condiciones de vida en que están la mujer y el hombre. Freire concluye que “así, como no hay hombre sin mundo, ni mundo sin hombre, no puede haber reflexión y acción fuera de la relación hombre-realidad” (Freire, 1979: 17). Esta relación, en el caso humano, necesariamente implica transformación del mundo, cuyo producto condiciona la acción como también la reflexión. Lo importante en esta relación hombre-mundo, mundo-hombre es identificar y entender que la situación condicionante “del pensar y actuar auténticos es creación del hombre” (Freire, 1979: 18). La ruptura de este ciclo de determinismo histórico del hombre sobre él aún es posible en la medida que son reflejo de la impotencia de su acción. Como el propio hombre y la propia mujer son los que crean las condiciones de un pensar no auténtico, podríamos considerar que no hay alternativa para romper este ciclo. Es verdad que en determinados momentos históricos no reconocemos nuestra condición de impotencia, es verdad también que en otros momentos los obstáculos para nuestra acción verdadera son identificados y percibidos.

En el proceso de reflexión-acción, mujer y hombre comienzan entonces a superar estos obstáculos y a superarse. ¿Por qué la mujer y el hombre comprometidos pasan a entender los obstáculos y recogen las superaciones en la medida que sus acciones son impedidas? Porque este impedimento provoca una frustración en los individuos que quiere ser más en su acción. Buscan así superar su frustración en la concretización de sus acciones. Si no lo consiguen, se sienten “profundamente heridos en sí mismos, como seres del compromiso” (Freire, 1979: 18).

Este compromiso sólo se concretiza en la realidad del mundo. Este compromiso “implica una responsabilidad histórica” (Freire, 1979: 18). No hay compromiso verdadero en los submundos, en los tiempos irreales o en

espacios neutralizados. La neutralidad histórica, anti-axiológica, es manifestación del miedo al compromiso.

El compromiso de la existencia humana “sólo existe en la acción de comprometerse con la realidad, de cuyas `aguas´ los hombres verdaderamente comprometidos se quedan `mojados´, empapados. Solamente así el compromiso es verdadero. Al experimentarlo, en un acto que necesariamente es valeroso, decidido y consciente, los hombres ya no se dicen neutros” (Freire, 1979: 19). Para Freire (Freire, 1979: 19) “el verdadero compromiso es la solidaridad, y no la solidaridad con los que niegan el compromiso solidario, sino con aquellos que, en la situación concreta, se encuentran convertidos en `cosas`”. Así, “comprometerse con la deshumanización, es asumirla e, inexorablemente, deshumanizarse también”. Comprometerse con la humanización significa humanizarse.

¿Sería este el sentido de tantas manifestaciones solidarias concretadas en las organizaciones no gubernamentales? ¿Las acciones humanitarias son actos verdaderos de compromiso solidario con la realidad concreta del otro? ¿Los movimientos de la sociedad civil, en especial los de las organizaciones no gubernamentales y de instituciones de enseñanza, serían posibilidades para la humanización del mundo?

¿Una mujer o un hombre pueden estar humanizándose cuando, conocedores de una catástrofe evitable, no se comprometen con el mundo del otro? Cuando inmersos en el mundo idealista o tecnológico no consiguen una reacción. ¿Cómo hacer este compromiso solidario y no asistencialista? La solidaridad asistencialista es una falsa generosidad. Es perversa porque no permite que los obstáculos para la liberación de ambos sean superados. El ser que se limita en la asistencia no permite que el asistido viva el mundo, al contrario, cuando es más asistido en su condición de injusticia, más permanece en ella. La propia sistemática de asistencialismo mantiene al asistido y a aquel que lo asiste inmersos en el mundo del descompromiso y del anti-diálogo.

¿Las estructuras humanas politizadas en los movimientos de la sociedad civil serían manifestaciones de rupturas de los obstáculos para la humanización de la mujer y del hombre? Mujeres y hombres comprometidos perciben que sus acciones no se concretizan, en la medida que la injusticia, la pobreza, el hambre se mantiene o aumentan. Aprenden con los obstáculos y buscan superar sus frustraciones como seres comprometidos con la realidad del mundo. Superando la dicotomía mundo-submundo, recogen la humanización del mundo y su propia humanización.

### 3.2. POSIBILIDAD DE EJERCER LA PROFESIÓN COMO UN SER AUTONOMAMENTE COMPROMETIDO

El ser humano es un ser de actividades no programadas. Estas actividades son un acto propio y único de la mujer y del hombre. Crear, desarrollar, poner en práctica, volver a crear con el compromiso ético y que debe ser sumado con su compromiso profesional.

Un profesional es al mismo tiempo un profesional y un ser humano. Freire lo ejemplifica así: “no puedo el lunes asumir compromiso como hombre, para el martes asumirlo como profesional” (Freire, 1979: 20) y, prosigue, “una vez que un ‘profesional’ es atributo de hombre, no puede, cuando ejerce un quehacer atributivo, negar el sentido profundo del quehacer sustantivo y original” (Freire, 1979:20). Aunque cuanto más se relaciona y se profesionaliza con el mundo y más sabe, mayor es la responsabilidad con el mundo.

La experiencia y el crecimiento tanto del profesional como del humano es resultante y resulta de la propia expresión de la conciencia sobre el mundo y también en la transformación de él: para humanizarlo o no. Por eso no se puede dejar llevar por la burocratización que esclaviza, ni por la seducción de las técnicas.

La técnica, que fue discutida en el primer capítulo vuelve ahora a ser analizada, sumándose otros puntos discutidos como la tarea de la educación, los objetivos del desarrollo económico, la educación problematizadora, los retos de las estructuras económicas. Dice Freire (Freire, 1979:20), son nuestras creaciones, elaboradas por nosotros para nuestro desarrollo: “son nuestras esclavas y no nuestras señoras”. Freire critica el uso indebido de la técnica, la inserción de ella en nuestro mundo como determinante, porque es determinada por la élite en nuestras acciones y pensamientos; es condicionadora de nuestra vida cotidiana, mediadora de nuestras relaciones; promueve las necesidades e influencia al elegir las prioridades de la vida. Los especialistas crean un mundo que es sólo técnica. Entienden el mundo técnicamente. Entender técnicamente significa percibir el ser humano como dependiente de las necesidades de supervivencia “y continuidad” de la técnica, mientras que debería ser lo contrario.

Cerrados en su saber del mundo, “mundo de técnicos y especialistas salvadores de los demás, dueños de la verdad, propietarios del saber, deben ser donados a los `ignorantes e incapaces`” (Freire, 1979: 21). El procedimiento de los especialistas de salvar a los demás es ingenuo, porque este acto de salvar no libera, sólo reafirma la condición de dependencia. No lo hace ni hombre ni profesional. Sólo lo aliena e, inconscientemente o no, aliena al otro también.

Pero hay un movimiento de respuesta. Este movimiento se hace en la historia de este profesional. Como tal, independiente de la función que ejerce, precisa de un constante perfeccionamiento. Es en este momento cuando puede superar el “especialismo que no es lo mismo que especialidad” (Freire, 1979: 21). La ampliación del conocimiento en torno a sí, de su trabajo y de la propia presencia en el mundo supera la visión ingenua de la realidad, deformada por los especialistas angostos.

La educación es responsable en este caso del perfeccionamiento profesional; es el instante para el comienzo del descubrimiento de sí y de los demás, a través de la visión crítica del mundo. Es esta percepción no ingenua la que

hará que la mujer y el hombre sustituyan una reflexión-acción pasiva y sólo condicionada por una reflexión-acción transformadora. La acción transformadora no significa pasar de un nivel a otro y al conseguirlo pararse. Tampoco significa una disputa por una posición jerárquica social superior. La transformación sólo es posible con el compromiso.

El compromiso verdadero con la realidad, para Freire, sólo es posible con una conciencia crítica. “No es posible si aquel que se juzga comprometido, en realidad se presenta como algo dado, estático e inmutable” (Freire, 1979: 21). No es posible si no ve la totalidad y si no percibe que las partes, que están debidamente divididas en compartimentos, interaccionan constantemente. El cambio sólo ocurre cuando actúo en el todo. “Es transformar la totalidad que se transforman en partes y no al contrario” (Freire, 1979: 21) Una acción con un único enfoque es una acción ingenua de la realidad y así “no podría constituir un compromiso” (Freire, 1979: 21).

La ciencia, la tecnología y la técnica me ofrecen instrumentos para que pueda luchar por las causas verdaderas. Es exactamente por eso que “no puedo reducir al hombre a un simple objeto de la técnica, a un autómatas manipulable” (Freire, 1979: 23). La ciencia, la tecnología, la técnica están en el centro del poder y no en las sociedades oprimidas. Las sociedades periféricas dependen de estas ideas, de esta tecnología, de esta técnica que fueron elaboradas en un mundo a parte del mundo de las sociedades periféricas. Elaboradas para ellas, sobre ellas, pero jamás *con* ellas – las sociedades periféricas. El primer desafío de estas sociedades y de sus profesionales es superar esta dualidad: “estas sociedades son y no son ellas mismas” (Freire, 1979: 24).

Las tecnologías, en la inmediatez de la urgencia guiada por el desempleo, por la competitividad, por el hambre, por la ingenuidad, no son adecuadamente apropiadas a la realidad social, lo que Freire llama “reducción sociológica” (Freire, 1979: 24). Pero, exactamente ¿Por qué es necesaria esta reducción sociológica? Porque la técnica, la tecnología y la ciencia, como la educación, no son neutras.

Freire relaciona así la no neutralidad de las técnicas con la alienación del profesional. Como no hay técnica neutra, ella no puede ser simplemente “trasplantada de un contexto al otro. La alienación del profesional no le permite percibir esta obviedad”. (Freire, 1979: 24). Las estructuras socio-económicas dominantes refuerzan esta condición; donde la ingenuidad de la realidad agrava la situación. El profesional no consigue distinguir la técnica que llega más como un instrumento de dominación que como una posible solución para sus problemas más inmediatos.

Esta alienación produce inseguridad, formalismo y el miedo a la aventura. El resultado de la producción de esta alienación explica la constitución del individuo: “el hombre alienado, inseguro y fallido, se queda más en la forma que en el contenido, ve las cosas más en la superficie que en su interior” (Freire, 1979: 25).

El pensamiento de este hombre alienado, de esta mujer fallida no tiene fuerza. Su pensamiento nace de él, pero vuelve a él. Su pensamiento no interacciona con el mundo de hecho. Su fuerza no va más allá de la interacción de él con las formas del mundo. La tecnología importada ofrece un contenido alienado y alienante cuyo pensar de mujer fallida o de hombre alienado no afecta. Influencia sí, y es influenciado por su forma - por la forma de ser de la tecnología importada, pero no por el contenido. De esta forma, su consciencia está constituida de mundos distantes y ajenos a sí mismos. Así, su pensamiento no tiene fuerza ni para su mundo ni para el otro mundo.

La defensa del acto reflexivo no es un juego intelectual. La reflexión, de hecho y de derecho, lleva a alguna acción. Es una acción la que está directamente vinculada con la idea de la reflexión crítica. Si no hay relación entre reflexión y acción, ésta se convierte sólo en activismo. La construcción de acciones positivas es un acto permanente. Y es este acto reflexivo lo que las estructuras económicas desean o no promueven. Más reflexivo o menos reflexivo, pero lo promueven. Reflexivo para la derecha o la izquierda, pero siempre reflexivo. Un acto reflexivo profundo o un acto reflexivo reproductor de la violencia estructural.

Las estructuras promueven el acto reflexivo porque en la cotidianeidad misma de estas estructuras se exige una práctica diaria. Una cotidianeidad que en algún momento se pierde en la incoherencia de sentido que el estilo reflexivo reproductor trata de resolver.

Constituye tanto un sistema violento como un ser pasivo. Las estructuras por sí mismas no son pasivas, pero los individuos que las constituyen pueden ser así.

Un ser pasivo que para tornarse perverso no necesita mucho. Primero porque, al ser pasivo, es al mismo tiempo perverso ya que acepta las barbaridades. Segundo, porque puede ser pasivo en determinado momento, perverso en otro. Perverso cuando empieza a practicar en la cotidianeidad. Perverso cuando apoya moralmente las barbaridades. Es el motor principal de la violencia: la impunidad, la cultura corporativa violenta, la historia lineal. Es preciso recuperar la sensibilidad social, la emoción individual, la creencia en expresar y compartir valores. Destituir la formación estructural de un ser pasivo y perverso es el gran reto de las estructuras corporativas. Cuando un profesional en función de mando adquiere un poco más de dinero, poder y control y cree que va a “cambiar el mundo”, él se siente “alguien” en la mega estructura corporativa. Y de ahí, querrá siempre más. Y cuando uno pasa a cobrar 150.000€/año ya acredita que es, de hecho, mejor que los demás. Y eso pasa a ser lo más importante. Ignora a los que cobran menos, valora a los que cobran más. La autocritica positiva que justifica la visión simplista y autodestructiva de todo el potencial del ser porque se limita al sueldo anual. La justificación es: “es para eso para lo que he estudiado tanto”, “es una gran recompensa”, “siempre he trabajado mucho”. Y ¡Es! Pero no debería ser sólo eso. Si alguien se cree feliz en este mundo porque cobra 100.000 o 150.000€/año, está bien. Puede hasta serlo. Si dice que sí, lo creo. Pero será que es sólo eso. Será que la historia de vida de una persona se fortalece cuando cobra más o menos y que así determina su tarea en la sociedad, en la familia. Porque está claro que su función en la estructura será la de crear o sistematizar las formas de mantenimiento de poder y opresión; de dominación y explotación.



## **¿Cómo puede comprometerse un profesional así?**

La película “Los Educadores” (Weingartner, 2004), retrata la influencia de las estructuras socio-económicas en la ordenación y acción de los valores humanos, y debate formas de resistencia y movilización. Cuenta la historia de jóvenes que luchan por un mundo más justo, más humano, por esto son llamados “Los Educadores”. ¿No será ésta la tarea de la educación? Los jóvenes tienen una “acción educativa” muy peculiar: en una movida desobediencia civil, sencillamente ellos entran en las casas de personas ricas y cambian los muebles de sitio sin robar. Con este movimiento no violento, pero muy fuerte, dejan su mensaje de concienciación. La película muestra la reacción de las personas cuando vuelven a sus casas y miran el cambio de sus cosas: no hay robo y el mensaje de la necesidad de cambio de la ordenación de los valores de las estructuras económicas queda muy clara.

Los educadores de la película son tres jóvenes: dos jóvenes y una joven, que es novia de uno de ellos. Uno de los jóvenes tiene un amplio conocimiento de historia, filosofía, política, economía, pero el otro joven no. Sin embargo, los dos tienen una sólida convicción de sus ideales. El conocimiento académico esta mezclado en la pareja. Lo importante es la visión del mundo, y esta visión puede ser construida tanto con o sin los conocimientos de un currículo oficial. El joven que no tiene los conocimientos escolares no es, en la película, ni mejor ni peor que el otro.

En el guión de la primera parte de la película, la vida de los jóvenes, sus personalidades, dificultades e historia de la vida van siendo poco a poco reveladas. La segunda parte de la película retrata el lado más teórico del idealismo de los chavales. En este momento, la película muestra que los jóvenes son muy conscientes de lo que quieren y el porqué. El ideal de la construcción de un mundo más justo y humano se muestra en varias escenas.

En la segunda parte entra un nuevo personaje en acción: un empresario que es secuestrado después de una serie de acontecimientos imprevistos. Ahora el escenario es otro. Los cuatro (los dos chavales, la joven y el empresario) en

una casa de campo, discuten sus ideas e ideales, así como las estructuras socio-económicas. Es el empresario quien habla de sus valores y decepciones. Él confiesa que pensaba como los chavales a su edad, entiende y valora los ideales de los chavales (a pesar de estar secuestrado). La convivencia entre los chavales y el secuestrado se estrecha. Él se queda libre (sin ataduras en las piernas o en los brazos), pero preso por sus ideales. Participa de los problemas personales y de relación de los tres chavales y vive como si fuesen de hecho cuatro personas con los mismos objetivos, olvidándose de la situación del secuestro.

Después de casi una semana, los chavales llevan al secuestrado a la puerta de su casa. El empresario confiesa que, después de años, se sentía nuevamente libre. Promete a los chavales que intentará promover un mundo más justo y no dará parte a la policía. Sin embargo, no fue esto lo que ocurrió. Al día siguiente la policía invade el piso de los chavales. No encuentran a nadie, solamente una nota escrita: "Hay personas que no cambian nunca".

Se pueden identificar, como mínimo, dos relaciones entre la película y la institución escuela. La primera es que una película que se llama *Educadores* no tiene ninguna relación con el entorno escolar. La escuela no es escenario. La escuela no es referencia de reflexión o ejemplo para la acción. La escuela no es considerada como elemento activo en la película. El máximo que se podría deducir es que los buenos conocimientos de uno de los chicos fueran adquiridos en la escuela, aunque no hay ninguna mención al respecto, podría haber adquirido estos conocimientos de diversas formas. La película suprime de la escuela su imagen de generadora de los movimientos humanistas y revolucionarios, pero fortalece la importancia de la educación en la sociedad como motor transformador e indispensable para el cambio.

La segunda relación es que la película, al mismo tiempo que elimina la escuela, confiere a los jóvenes la condición de educadores. Para el director de la película, los educadores no están sólo en la escuela. Además no necesitan de un pasado académico. La educación en esta película está en la sociedad. La educación necesaria es un cambio en la ordenación de valores. La influencia

de las estructuras socio-económicas es el plan de fondo de la película, en la medida que cuestiona el estado actual del orden económico y la inversión de los valores humanos que proporciona. La “contaminación” en la sociedad es sutil y perversa. La película propone la educación como alternativa que parte exactamente de los oprimidos, que intentan concienciar a los opresores. La acción es no violenta en una lucha difícil y permanente.

## **CAPÍTULO IV**

### **HISTORIA Y FORMACIÓN DEL ECONOMISTA-GESTOR**

El capítulo anterior, que desarrolló la dimensión política de la educación y los conceptos centrales de intervención didáctica, termina cuestionando cómo puede un individuo desarrollarse y comprometerse con principios democráticos en un ambiente de trabajo expresamente autoritario, una sociedad individualista, que resultan en un sistema que justifica la injusticia social.

Ante éste problema el capítulo IV busca diagnosticar problemas y posibilidades en los contenidos de “economía” y “gestión”. Entre el gran abanico curricular posible se seleccionaron tres fuentes de comprensión y análisis de formación del economista-gestor:

- a) Contexto y características de las estructuras organizacionales contemporáneas.

El contexto y las características de las estructuras organizacionales contemporáneas determinan una u otra toma de decisión. Además esta investigación tiene como periodo temporal de estudio las estructuras actuales. Movimientos y formas de interacción tanto en el interior, como con la sociedad pueden ser significativos para entender los niveles de sensibilización en la toma de decisión para la paz y los Derechos Humanos. El entendimiento y el estudio de las características de las empresas para competir en el mercado no es exclusivo de estudiantes de la licenciatura de económicas y empresariales. La percepción de estas necesidades empresariales puede aprenderse en distintos ámbitos y además en la práctica diaria del economista-gestor que irá diagnosticando las necesidades de la empresa.

- b) Historia del pensamiento económico.

La historia del pensamiento económico es lo que marca la dirección, o lo que debería marcar, la práctica de los economistas-gestores licenciados en economía. Porque existen economistas-gestores que no son licenciados en economía o empresariales pero que actúan en esta área. Así que la historia del pensamiento es un conocimiento directamente relacionado con los estudiantes de economía y empresariales. Es un contenido que atribuye al pensamiento económico valores y sentido. Una historicidad. Un ser y estar como profesional y también como ciudadano. Al contrario de lo que ocurre con las características de las organizaciones actuales y los modelos de gestión, la historia del pensamiento económico no traspasa con la fuerza que debería los límites de la enseñanza formal.

#### c) Modelos de Gestión.

De los tres temas elegidos “modelos de gestión” fue el que más se popularizó: los modelos de gestión fueron el puente entre los serios problemas del aumento de competencia y baja demanda con las posibilidades de solución eficaz que tanto las empresas necesitaban. Los modelos de gestión rápidamente fueron relacionados con “mecanismos capaces de dar respuestas a diversas cuestiones de competitividad empresarial”. Este puente fue difundido por editores, consultores, clase media ascendente, diversidad de cursos de formación, documentarios, revistas. El impacto de la industria oriental, notoriamente japonesa, también contribuyó en especial con los modelos de calidad. Expresiones como “inteligencia emocional”, “tercerización”, “reingeniería”, “virtualización”, “responsabilidad social corporativa” se desplegaron rápidamente. Este “saber popularizado” muestra la potencia e importancia del economista-gestor en la sociedad. Pero, en general, el uso de estas herramientas siguió otros rumbos diferentes de sus propósitos centrales. Muchas empresas eligieron, erróneamente los objetivos de la reingeniería para justificar moralmente, y en algunos casos legalmente, despidos en masa. Otras optaron por la tercerización entendiendo equivocadamente que su única misión era bajar los costes y las que promovieron el desarrollo de la “inteligencia emocional” lo desfiguraron al ignorar todo el potencial cognitivo-emotivo de sus profesionales.

Para la articulación de algunas ideas de este capítulo se usaron “estudios de caso”. Los estudios de caso son para los economistas-gestores como los laboratorios para los médicos. Esta forma de aprender y enseñar está presente en los más distintos libros y cursos sobre economía y gestión. Así que durante la discusión teórica de este capítulo serán presentados pequeños estudios de caso tales como anuncios publicitarios e investigaciones de páginas electrónicas de organizaciones.

## 1. EL ECONOMISTA-GESTOR

### 1.1. EL ECONOMISTA-GESTOR: ALGUNOS RASGOS DE ESTE ENLACE

El capítulo anterior terminó con la inquietud sobre cómo puede comprometerse un profesional así. Al contrario de algunas creencias, el trabajo del economista-gestor no siempre es altamente significativo, creativo y digno (cuestiones tratadas en los primeros análisis sobre el economista-gestor en el capítulo I, en el contenido sobre “desarrollo económico” del capítulo II y a lo largo del último apartado del capítulo III). Al hablar de “profesión”, se habla de trabajo. En la tradición marxista, trabajo es la categoría social que crea valor. Según Engels en “El Capital”, el idioma inglés tiene la posibilidad de expresar los dos significados que la palabra “trabajo” puede tener: *labour* (*mühe*, en alemán) significa el trabajo que crea valor de uso cuantitativo y *work* (*werk*, en alemán) significa trabajo que crea valor cualitativo. Parece que la figura del economista-gestor empezó a identificarse como un profesional que “work”, es decir, un profesional que trabaja satisfactoriamente, que puede desarrollar su profesión de forma más satisfactoria, creativa, imaginativa, porque se asociaba sobre todo a la significativa recompensa financiera, estatus social y poder.

¿Cómo la teoría y la práctica de economista-gestor pueden contribuir en la consolidación de estructuras - sociales, económicas, culturales, pedagógicas - que defiendan y promuevan la paz, la justicia social, la prosperidad y la

libertad? ¿La formación de un economista-gestor contempla su potencial reflexivo, creativo y de iniciativa para desarrollar y defender proyectos o modelos de gestión que tengan en cuenta el aumento de los ingresos y también la sostenibilidad?

En las sociedades occidentales y algunas orientales hay gran presión social y familiar para que el joven siga una carrera universitaria: hay una directa relación entre estudio, calidad de vida e ingresos.

El ingreso en la enseñanza superior representa un desafío diario en el enseñar/aprender. Para enfrentar este desafío, es necesario encontrar alternativas pedagógicas que proporcionen una clase en la cual la discusión de un asunto transforme la visión que tienen del mundo sus participantes. Sin embargo, la evaluación de lo que fue aprendido - vía obtención de la nota necesaria para ser aprobado – entra en conflicto con el gusto de aprender, que parece transformarse en un faro. El contexto actual es provocativo. Nuevos problemas no pueden ser resueltos con modelos de soluciones antiguas. Hay que promover el desarrollo de nuevas formas pedagógicas.

Tanto en el área pedagógica como en la estructura organizacional, se coloca el énfasis en el pensamiento complejo. Ya no hay posibilidades de establecer una reflexión-acción coherente con relaciones simplificadas de causa y efecto. No criticamos lo sencillo, sino la simplificación de una realidad compleja que, para poder ser entendida y transformada, exige un pensamiento complejo. El papel de las organizaciones en la sociedad moderna, la formación de los cursos universitarios en las sociedades occidentales, la actuación de los formados en las estructuras económico-sociales sufre un conjunto de normas y procedimientos que forman una red compleja y automática de contenido político y moral.

Una de las principales críticas al sistema educativo oficial, y en particular a las Facultades de Ciencias Económicas, es el alejamiento entre el currículo académico y el currículo corporativo. Uno de las respuestas es que el sistema universitario no está para atender a los intereses y necesidades específicas de

las empresas sino la superación de problemas enigmáticos del conjunto social y propiciar al individuo condiciones para que se supere a sí mismo en el ejercicio de la profesión, teniendo en cuenta los valores y la ética. Acercándose a la frontera entre crear oportunidades o ser un oportunista, desenvolverse como creador o copiador, desarrollar negocios para la sociedad o apropiarse del bien común, explotador de los recursos o defensor de la justicia.

Las profesiones liberales como médico, dentista, abogado, ingeniero, arquitecto son tradicionalmente las carreras de moda de toda la vida. Las carreras de expresión artística y deportiva vienen en segundo o tercer plano, mientras la carrera militar o religiosa en tercero o cuarto. La carrera en el sistema público ofrece estabilidad. Existen también las carreras que surgen o crecen como consecuencia de nuevos nichos de mercado como, por ejemplo, veterinaria o en función del desarrollo de nuevas industrias o necesidades sociales como las carreras de informática o trabajador social. Hay incontables especialidades y ramificaciones, como la carrera política.

Ciencias económicas, empresariales y de contabilidad son consideradas carreras hermanas. Las tres reflexionan y actúan en un eje común: la empresa, pública o privada, constituida por tres llaves maestras, que son “organización”, “administrador”, “administración”, en un ambiente necesariamente clasificado como sistema abierto, complejo y altamente competitivo.

La formación de un administrador en los últimos años se popularizó con la elección de las empresas privadas como objeto de la formación en administración. Aunque tengamos situaciones claras en que un economista que está preparado y preocupado en desarrollar complejos sistemas productivos, distributivos y financieros de un país o de una región, un contable que se centra en organizar la información de la forma más equitativa y justa para la empresa y el mercado o un administrador que se centra en la aplicación de recursos y en la solución de conflictos. Es, sin embargo, muy difícil alcanzar el éxito profesional en el contexto de empresas capitalistas sin que se tenga conocimientos en las tres áreas dependiendo, evidentemente, de la especialidad. Aún así, los especialistas del antiguo departamento de Relación



Industrial, que después se transformó en Departamento de Recursos Humanos, han sido presionados para tener conocimientos de contabilidad, matemática, estadística, de forma que puedan participar activamente en la planificación estratégica de las grandes empresas ocupando puestos clave en grandes organizaciones.

Esta complicitad entre las tres carreras favorece la movilidad profesional y ha venido a enriquecer el propio desarrollo de la formación de estos profesionales. Los cursos de economía y de empresariales tienen en común una cierta peculiaridad: las fuentes de su ciencia son muy heterogéneas.

Los efectos y estudios de otras áreas del conocimiento contribuyen sobremanera al desarrollo de estas ciencias sociales. ¿Cómo entender la economía sin entender la confianza de los mercados? ¿Cómo entender la administración sin entender de sociología? ¿Cómo entender el comportamiento de los individuos sin relacionar antropología con el estudio de la psicología industrial y recientemente la psicología del consumidor? Y, además, los estudios sobre “sistema abierto”, por ejemplo, tan esenciales al estudio organizacional, constituyen una contribución de las ciencias biológicas. El “método de partidas dobladas”, que es la base de la contabilidad moderna, fue desarrollado por el padre franciscano Luca Bartolomeo de Pacioli en 1494. Mientras que el estudio de la “estrategia empresarial” viene de las recomendaciones de Sun Tzu I (entre 400-320 a.C.) un consejero militar chino de los Reinos Combatiente (transcrito por Sun Wu) y cien años después por su descendiente directo Sun Bin (entre 300-220 a.C.) en la obra Sun Tzu II. Hay incluso una asignatura fascinante e inusitada: *marketing*, que a través de una de sus herramientas básicas, la publicidad, vende (y mucho) perfume por televisión, vestidos por radio y coches por Internet.

Recientemente, el interés por la carrera de Ciencias Empresariales es lo que más ha crecido. Entre otras razones destacamos tres: a) es amplia la posibilidad de encontrar trabajo de tipo “administrativo” aunque las condiciones de trabajo, las exigencias en la formación y los sueldos sean muy discutibles, b) por el atractivo social de la figura del “ejecutivo” - hombre o mujer de

negocios – que concentra mucho poder, mucho dinero y mucho control; c) es relativamente barato para una institución de enseñanza ofrecer un curso de Ciencias Empresariales. ¿Qué es preciso para formar un economista, un administrador o contable? Básicamente un profesor-tutor. No son necesarias estructuras especiales como laboratorios, en el caso de las ciencias biomédicas o psicología, o instalaciones especiales como los cursos de deporte; y no es necesario la compra, venta, mantenimiento o preocupación por cualquier tipo de material, como en el caso de los arquitectos. Construir un curso de las llamadas carreras hermanas es muy barato y rentable. Considérese el costo de los *masters* y de los *master en Business Administration* - MBAs, por ejemplo. ¿Qué es lo que se ofrece? Alta formación de los profesores e instalaciones que son totalmente comunes a cualquier otro curso, como biblioteca y laboratorio de informática para los alumnos. Como mucho podríamos añadir la necesidad de ofrecer programas específicos de tratamiento de datos, programas informáticos, sistemas informatizados de contabilidad o de matemática económica, juegos empresariales, de estadística o simuladores de la bolsa, y poco más que eso. Otras carreras exigen además de estos recursos, otros muchos.

Paralelamente aumentó el interés no sólo por la carrera de Ciencias Empresariales, sino también por determinados conocimientos de estas carreras, como por ejemplo la planificación estratégica, marketing, administración de conflicto. Planear no es sólo importante para un gran ejecutivo. También pasó a ser una exigencia incluso para los políticos, una oficina de abogacía o una clínica dental.

Es importante sostener que juntamente con el fortalecimiento de la clase burguesa hubo la expansión de sus medios de enriquecimiento. Ejercer actividad profesional en empresas con expresión nítidamente capitalista no fue la excepción, sino la regla. Por un lado se buscan trabajadores, por otro se busca trabajo. Y el trabajo que surge es el de tornar cada trabajador un defensor de los intereses capitalistas, es decir, el espejo de un burgués.

La Ciencia Económica explica, entre otros puntos, lo que es el dinero, por qué la deflación es peor que la inflación, lo que significa la balanza comercial o el producto interior bruto (PIB), la renta *per cápita*, etc. La contabilidad de gestión y la contabilidad fiscal son indispensables tanto para la comprensión y la conducción de los negocios, como lo es el proceso de comunicación con el gobierno, los inversores, los concurrentes. Los gestores crean mecanismos de aplicaciones de recursos, se dedican a la solución de conflictos y se orienta por procesos y resultados. Entre las tres profesiones se hace posible plasmar el sueño de cualquier capitalista: en un corto espacio de tiempo ganar más con el menor coste posible.

Los valores y el desempeño de estos profesionales tienen claramente efecto directo en la sociedad, así como en la vida de ellos mismos como profesionales y como ciudadanos.

Estos profesionales actúan en estructuras económicas que, independientemente de su categoría, actividad o localización pueden o no defender y promover prosperidad y justicia, desarrollo sostenido y (re)distribución de ingresos, estimular la creatividad y cultivar la democracia, la participación y la construcción individual y social más próxima (o más distante) a los principios de los Derechos Humanos. Entendiendo o no al ser humano como ser reflexivo-activo.

### **1.1.1. ¿Y los emprendedores?**

El perfil del emprendedor tiene sus peculiaridades. Emprendedor y administrador no tienen el mismo perfil, a pesar que el emprendedor también puede ser un administrador y un administrador, un emprendedor.

El emprendedor como agente de cambio por medio de innovación e invención merece atención especial en el mundo complejo. Inventar es crear algo nuevo: un nuevo concepto, un nuevo dispositivo o servicio, mientras la innovación es

la capacidad de generar riqueza, de transformar una nueva idea en éxito empresarial. Así, no todo inventor es emprendedor. Las experiencias fracasadas de empresas con inventores o investigadores se basan en este concepto (Drucker, 1991; Pinchot, 1989). En proyectos emprendedores, además de la creación es indispensable la ganancia financiera, la metodología y la satisfacción personal.

Para el inventor del término, el economista francés Jean-Batiste Say, el emprendedor desorganiza el orden y eleva los niveles de productividad a los sectores en que actúa. Emprendedor (*entrepreneur*) va más allá de las fronteras de la carrera. El intra-emprendedor (*intrapreneuring*) es el espíritu emprendedor que puede y debe ser practicado en el interior de las organizaciones.

Para Schumpeter (1943), la importancia del emprendedor como innovador en la economía reside en establecer, como norma de una economía saludable, un desequilibrio dinámico en vez de equilibrio y optimización. El emprendedor transfiere recursos de las actividades de baja productividad e ingresos a actividades de productividad e ingresos más elevados. Clásicamente, “emprendedor” es aquel que tiene un negocio propio de éxito.

Drucker (1991) defiende que para el emprendedor la regla es el cambio, y el cambio es oportunidad. Pero el emprendedor no puede esperar un elevado desempeño por parte de las personas si él no es eficaz. Así, Drucker (1991) sugiere un conjunto de valores y actitudes. Por ejemplo, lo que hay que considerar es lo que la empresa necesita y no lo que el emprendedor le gustaría hacer. La cuestión es: ¿Qué es lo que debe ser hecho? Pero, la respuesta a esa pregunta no siempre es tan clara cuando se está en niveles jerárquicos que evocan poder, fama, estatus, ingresos. Por otro lado, estimula un auto-conocimiento y la explotación en favor una mayor capacidad de optimizar los recursos, en cuestiones como el mejor horario de producción (si por la mañana o por la noche); si ha desarrollado mejor la escucha o la audición; evaluar las decisiones tomadas el último año para entonces conocer mejor sus propios errores y aciertos.

Las estrategias de persuasión son otra herramienta importante en el contexto organizacional. Para Drucker (1991), contar a los demás como le gusta que el trabajo sea hecho es una alternativa rápida, simple y eficaz porque es fácil adaptarse a la manera de trabajar del otro, pero alterar drásticamente la expresividad individual de trabajar es prácticamente imposible. Otra pista es identificar problemas-claves y buscar soluciones rápidas y con bajo costo a través del uso de todos los sentidos: oír a los operarios, caminar por la empresa. Asumir responsabilidad: saber atribuir a cada operario la función que le permitirá explotar al máximo sus puntos fuertes y al mismo tiempo saber equilibrar el papel de compañero y comandante. Proporcionar aprendizaje fuera de la empresa y con los no clientes y liderar procesos de interrelación con el ambiente externo vueltos hacia el cambio.

La definición de un negocio, aunque de pequeño calibre, es más exhaustiva de lo que parece. El trabajo inicial, además de la inversión financiera y del tiempo de dedicación sin la certeza del retorno hacen el riesgo elevado y por lo tanto la atención centrada en el negocio y la motivación diaria no son despreciables. La contribución de un autor desconocido sobre la definición de un negocio transmite bien la trama de los emprendedores.

“No me ofrezca cosas, no me ofrezca zapatos.  
Ofrézcame confort para mis pies y el placer de caminar.  
No me ofrezca casa,  
Ofrézcame seguridad y un lugar en que prime la limpieza y felicidad.  
No me ofrezca libros,  
Ofrézcame horas de placer y el beneficio del conocimiento.  
No me ofrezca discos,  
Ofrézcame diversión y sonoridad  
No me ofrezca herramientas,  
Ofrézcame el beneficio y la sensación de ser útil.  
No me ofrezca muebles,  
Ofrézcame practicidad y tranquilidad de un ambiente acogedor.  
No me ofrezca cosas,  
Ofrézcame ideas, emociones, ambiente, sentimientos y beneficios”.

(Autor desconocido – retrabajada por el investigador)

Por eso, no basta con sólo desarrollar un producto o servicio, tampoco son suficientes los estudios de mercado. Es un conjunto. Un conjunto de valores que son percibidos, imaginados, creados, adaptados en interacción directa con la sociedad. Pero aun así no es suficiente. Hay que tener permanencia y constancia. Identificar el rumbo, saber cambiar de dirección sin perder el norte, o aún arriesgar en el cambio de objetivos nucleares de la organización. ¡Pero aun así no basta! Porque la organización tiene que tener éxito. Tiene que retribuir a la sociedad parte de sus beneficios y aún más, hacerse responsable por el mal uso de los recursos. Y aun así es posible que el emprendedor, los operarios, los clientes no estén totalmente satisfechos. Imaginemos que para que todo vaya bien los operarios tienen que dejar de estar con sus familias o que los menos favorecidos tengan que acarrear con parte de la polución (sea material, sea moral) generada por el sistema.

La importancia de la figura del emprendedor en la economía globalizada determinante. El emprendedor genera empleo para otros y para sí mismo. Tiende a aumentar el nivel de la competencia y supuestamente mayor eficacia del mercado. Además puede contribuir con el la creación de nuevas tecnologías, sistemas de gestión, modelos de negocio.

Los gobiernos buscan incentivar la abertura de nuevos negocios, invierten en instituciones centradas en el apoyo y desarrollo de emprendedores, como por ejemplo, el Sebrae – Servicio Brasileño de apoyo a la pequeña y mediana empresa en Brasil -, o la *Comunidad* de Madrid, en España.

Ambas instituciones ofrecen consultores especializados, talleres de apoyo jurídico, intervención política en las diversas esferas del poder público en defensa de la pequeña empresa y extensos cursos de formación. El desarrollo de un plan de negocio y el uso de herramientas aplicadas típicamente a la planificación estratégica son exhaustivamente utilizadas. Mantener la empresa “viva” en sus cinco primeros años es el objetivo principal y no es tarea fácil.

Nada fácil. Estos programas incentivan el “espíritu emprendedor”, al mismo tiempo que buscar ofrecer un conjunto de medidas que apoyen al futuro empresario en la tomada de decisiones. Esta situación es común y no importa el perfil del negocio, la región o país.

En el año 2000 el proyecto “Brasil Emprendedor” consiguió la inesperada cifra de más de un millón de alumnos en poco más de un año. Era un curso gratuito, con duración de 20 horas con el objetivo de presentar alternativas factibles para la solución de problemas de gestión en una pequeña empresa, negociación con bancos y contabilidad de gestión.

El curso consiguió tal volumen, primero por la capacidad de formación de los formadores que fue extensiva, intensiva y de alta calidad; después por una estructura simple pero sin embargo eficaz en la divulgación, administración y control del curso en todo el territorio nacional; en tercer lugar, porque el material didáctico era de fácil identificación con la cultura nacional, de tal forma que tenía como resultado una implicación y comprensión de los alumnos en las actividades propuestas, fueran los alumnos un comerciante tradicional en el interior de las zonas más pobres del país o jóvenes ejecutivos con elevada formación académica y con interés en abrir su propio negocio; en cuarto lugar, la intervención didáctica era lúdica y al mismo tiempo de fácil identificación con aspectos importantes de la economía brasileña como el desempleo y la fuerte competencia de las grandes superficies. El contenido del curso se basaba en los conceptos de planificación estratégica y contabilidad de gestión centrándose en cuatro puntos: 1) la relación entre el dueño del negocio y el propio negocio, 2) la competitividad en el mercado, 3) la solución a las altas tasas de intereses de los bancos, y 4) la exigencia de los consumidores.

El equipo de formación del *Sebrae* desarrolló dinámicas específicas para el curso, además de un interesantísimo “juego de empresas” que exigía de los alumnos la incorporación del propio emprendedor en un Mercado realizado por los propios alumnos, en que se mezclaba teatro y un análisis continuo de la situación de la empresa en cada minuto del juego.

En este curso el *Sebrae* desarrolló la siguiente composición para el perfil del emprendedor:

1. Búsqueda de oportunidad e iniciativa,
2. Asumir riesgos,
3. Persistencia,
4. Exigencia de calidad y resultados,
5. Establecer metas,
6. Planificación sistemática,
7. Persuasión, red de contactos,
8. Independencia y auto confianza,
9. Compromiso,
10. Búsqueda de informaciones.

En las propuestas para la formación del espíritu emprendedor no se verifican preocupaciones relacionadas con temas como la democratización de la empresa y la implicación de las empresas en la sociedad.

Según Chiavenato (1999), la formación del administrador de Mintzberg incorpora tres categorías: desarrollo interpersonal, informacional y capacidad de decisión. Cada una de estas categorías se divide en papeles representativos y que se subdividen en actividades específicas.

#### 4 Papel y actividad del gestor

CATEGORÍA	PAPEL	ACTIVIDAD
<b>INTERPERSONAL</b> (Interacción)	Representación	Asume deberes ceremoniales y simbólicos, representa la organización, acompaña visitantes, suscribe documentos legales.
	Liderazgo	Dirige y motiva personas, entrena, aconseja, orienta y se comunica con los subordinados.
	Conexión	Mantiene redes de comunicación dentro y fuera de la organización,



		utiliza llamadas y participa en reuniones.
INFORMACIONAL (Intercomunicación)	Monitorización	Envía y recibe información, lee revistas e informes, mantiene contactos personales.
	Diseminación	Envía información a los miembros de otras organizaciones, envía memorandos e informes, hace llamadas y contactos.
	Portavoz	Transmite informaciones a personas de fuera a través de conversaciones, informes y memorando.
DECISIVA (uso de la información)	Emprende	Inicia proyectos, identifica nuevas ideas, asume riesgos, delega responsabilidad de ideas para otros.
	Resolución de Conflicto	Toma acción correctiva en disputas o crisis, resuelve conflictos entre subordinados, adapta el grupo a la crisis y a los cambios.
	Locación de Recursos	Decide a quién atribuir recursos. Programa, presupuesta y establece prioridades.
	Negociación	Representa los intereses de la organización en negociaciones con sindicatos, en ventas, compras o financiaciones

Fuente: Chiavenato, 1999: 24.

Katz (1995) defiende que el gestor necesita características diferentes para tener éxito en cada uno de los niveles organizacionales. En el nivel operacional

las habilidades técnicas (conocimiento especializado, manipulación de objetos, facilidades con números y expresiones matemáticas) suelen ser las más solicitadas. En el nivel intermediario las habilidades humanas son de gran intensidad en lo cotidiano del profesional. Tienden a estar más conectados al trabajo en el nivel operacional. Mientras las habilidades conceptuales, conceptos y abstracciones e ideas son comunes en el nivel institucional.

El mejor potencial de la alta dirección se centra en tres cimientos: clima, calificación y capacidad. Potencialidad como “propensión y capacidad para ceñirse a un comportamiento que optimice la consecución de los objetivos de corto y de largo plazo en la empresa” (Ansoff, 1993: 311). La propuesta esquemática de Ansoff relaciona al administrador con su ambiente organizacional.

#### **5 Clima, calificación y capacidad del gestor**

	Administrador	Organización
Clima (disposición para responder de determinada manera; podrá por ejemplo acoger, controlar o rechazar cambios)	Posición en término de poder	Cultura, Estructura organizacional
Calificación (capacidad de respuesta, anticipándose a los cambios)	Ingenio Habilidad Conocimiento	Estructuras, Sistemas, Conocimiento compartido
Capacidad (intensidad de respuesta, o sea, cuántos administradores están envueltos y, por lo tanto, pueden desarrollar con mayor capacidad trabajos para el cambio y cuántos se dedican al mantenimiento)	Personal	Organizacional

En otra encuesta, la *Andersen Consulting* y *The Economist Intelligence Unit* (1999), el perfil del ejecutivo para 2010 deberá tener la habilidad de comunicación como primer requisito con un 94%, seguido de habilidad para tomar decisiones (un 89%), construcción de relaciones profesionales (un 77%) y sensibilidad cultural (un 77%). Los últimos requisitos son habilidades técnicas con un 53%, habilidad para mantener la excelencia en situaciones difíciles (un 57%) y capacidad de resolución de conflictos con un 58%.

Estas demandas de capacidad de comunicación, relación interpersonal, capacidad de trabajar en equipo tienen el mismo concepto de comunicación (y no comunicados) que tanto defendía Paulo Freire?

El mismo año las dos empresas investigaron sobre la “prioridad de los empleados”. El plan de carrera dirigido individualmente es la principal prioridad con un 72% (en 1999 alcanzaba un 39%, uno de los índices más bajos), le siguen el entrenamiento individual, un 71% (y un 53% para el entrenamiento pagado por la organización) y acceso frecuente a la alta dirección, un 67%. Las prioridades con menores índices son el empleo de larga duración con un 17% (mientras en 1999 alcanzaba un 36%), plan de carrera definido dentro de la organización con un 26% y lealtad profesional con un 39% (en 1999 el índice era del 43%). Otras prioridades fueron la construcción de relaciones profesionales y habilidades funcionales con un 66%, habilidades técnicas con un 65% y compensaciones a corto plazo con un 62%.

A partir de las contribuciones sobre emprendedor y gestor queda aún más claro qué es la tradicional figura del “ama de casa”, típica de la sociedad occidental machista, la más significativa expresión social de emprendedora y gestora que el mundo vio. Y aquí más de una vez la representación máxima del contexto organizacional se verifica fuera de sus fronteras. La no pertenencia al ambiente organizacional del emprendedor más significativo. El emprendedor competente es aquel que es “bueno” en lo que hace, se le conoce en los momentos más difíciles; en la rutina más dura, en el ambiente más miserable, más injusto, más hambriento (sea de comida, sea de justicia) sufren y que solamente el valiente supera. El ama de casa es así. La figura del ama de casa tradicional, a pesar

de su situación de oprimida, intercambia esta situación por una condición mucho más noble y peculiar, aún sin el reconocimiento socio-cultural.

Continuando con la comparación entre características organizacionales y familiares: en el área de recursos humanos, es ella (ama de casa) quien resuelve conflictos, desarma las confusiones, (re)establece la comunicación entre los miembros y el medio envolvente. Es el ama de casa quien más trabaja y quien más protege. Es también la que concentra el voto mayor de confianza. En relación a la administración de los recursos materiales no es necesaria su descripción. Es la dueña de la casa, la gran responsable de la conservación, limpieza, destino y utilización de los recursos. Y en lo que se refiere a la parte de la administración financiera, está claro que el dinero se queda con la madre. Es ella quien consigue, con presupuesto tan limitado, mantener la familia al día con la comida, ropa, limpieza y aún hay dinero para la salida de sábado a la noche para el(la) hijo(a).

Dada su condición de madre y mujer, rompe el determinismo machista con una escala de valores más pro-hijo, más pro-familia. El éxito del ama de casa es fácilmente verificable por el crecimiento de la especie humana. La gran mayoría de los occidentales nació y creció así. En la clase media (media-baja o media-alta) es aún más característico.

## 1.2. CONSIDERACIONES INICIALES SOBRE EL CONTEXTO DEL ECONOMISTA-GESTOR

En el primer capítulo de este trabajo fueron expuestas las ideas de Freud (1930) que ahora hace falta recordar. En el primer capítulo el tema central era la violencia estructural, ahora es la identificación más precisa de los agentes de esta violencia. Entonces, según Freud (1930) hay tres problemas centrales en relación al sufrimiento humano: la superioridad de la naturaleza, el envejecimiento del cuerpo y la insuficiencia de los métodos en la regulación de las relaciones humanas en las estructuras económicas, sociales, políticas.

Freud prosigue su análisis, defendiendo que los dos primeros problemas son, en cierta forma, comprensibles, ya que el modo de superación consiste en romper estos sufrimientos: la muerte, o la enfermedad.

Freud (1930) destaca la contradicción inherente al tercer elemento de sufrimiento, al cuestionarse que no sería capaz de imaginar que las estructuras creadas por los propios humanos no sean fuentes de bienestar y protección. El propio Freud reencamina la cuestión. Disminuyó el efecto de la soberanía de la naturaleza sobre el sufrimiento y añade otro elemento: la formación psíquica de la mujer y del hombre.

Freire parte del origen de la opresión propuesta por el análisis del origen intersubjetivo de Hegel. La diferencia entre Freire y Hegel está en la “superación de la positividad de la negación natural hegeliana” (Torres, 1997: 32). Freire reconoce las premisas lógicas de la dialéctica de Hegel, pero niega que la posibilidad de superación del hombre fuera entendida como un proceso lógico. “La concienciación es un proceso contradictorio, individual y social, personificado en situaciones sociales y políticas concretas, tensiones, contradicciones, incertidumbres de una determinada sociedad o comunidad” (Torres, 1997: 33).

La educación puede mucho, pero no lo puede todo. Freire afirma que la Educación es parte de la superestructura de toda sociedad, ella es fundamental pero no es la única llave para la transformación social. Dialécticamente, si la educación no es la llave para la transformación, la transformación es esencialmente educativa.

La tarea de las organizaciones, sean estatales, educativas o jurídicas son fuente de severas críticas que sugieren un fallo en el respeto por la dignidad humana tanto en su intervención en la sociedad como en su modelo interno de gestión. Se añade al hecho de que las organizaciones típicamente capitalistas, multinacionales o de pequeño porte actúan en la sociedad del siglo XXI con una potencialidad y una amplitud jamás vistas.

El ser humano, como biopsicosocial (Chanlat, 1992) al que se añade lo pedagógico, encuentra en la sociedad moderna modelos de estructuras económico-sociales, en especial en empresas de capitales privados, espacios y oportunidades para desarrollarse como seres humanos. Las organizaciones influyen y son influenciadas por los individuos y por la sociedad en una relación cada vez más compleja y dinámica (Argyris, 1975). Para Drucker (1989) la institución administrada es el punto céntrico de una sociedad moderna, lo que significa una fuerte interacción entre el ambiente interno de la empresa y lo externo. Para Stoner y Freeman (1985) la interacción con el medio externo es tan intensa que las organizaciones deben considerarlo en la toma de decisiones.

Aún con esta interdependencia socio-organizacional, Argyris (1975) critica los modelos de gestión practicados por las organizaciones, afirmando que no son humanos: promueven una competición destructiva, no estimulan la creatividad, confinan a los trabajadores las tareas aisladas, repetitivas y desprovistas de oportunidades. El tipo de trabajo practicado en las organizaciones, según Argyris (1975) no favorece el desarrollo de la independencia, del pensar crítico, de la participación y autoconfianza en los individuos.

Aguiar (2002) destaca estos mismo problemas, sistematizándolos y profundizando en el conocimiento sobre el día a día en las organizaciones que, según la autora, intenta formar personas simplemente oportunistas, desprovistas así de una capacidad de reflexión-acción más próxima a las características esenciales del ser humano. Acusa la manipulación de los modelos de gestión y su relación directa con la formación de la personalidad de los individuos y alerta ya que, aún con los esfuerzos de algunas estrategias de intervención educativa, existe un fallo en la expansión de las propuestas de modelos de gestión que promueven, por ejemplo, la participación activa y la creatividad.

Cortés (2007) en su película “Concursante” hace severas críticas tanto a la formación académica universitaria como al curso de economía a través de una situación que simula mucho de los problemas actuales. Se parte de una historia

en que un profesor de Historia Económica gana grandes premios. Pero los premios (3 millones de euros) son un gran problema para él. Por un lado la receta exige el pago de los impuestos, por otro lado él no tiene dinero suficiente para mantener todos los bienes. La mujer lo deja. Los conocimientos que tiene no son suficientes para encontrar soluciones para los problemas cotidianos, como por ejemplo la negociación con el banco, el cálculo de los gastos, establecer nuevas redes de contacto. Es una gran crítica del distanciamiento entre el academismo y lo cotidiano. Una de las pocas soluciones fue la muerte. Ya no soportaba la presión y la incapacidad de respuesta, la inseguridad de sus actos, la violencia de las estructuras.

Final similar al planeado por la película “Buda Explotó por Vergüenza” (Makhmalbaf, 2007), después de sufrir tantas humillaciones y violencias en los distintos ámbitos que se movía. Era una niña y quería ir al colegio. Pero no tenía cuaderno. Para ello necesitaba dinero. Para ir al colegio tuvo que pelear en la ciudad para poder vender huevos, enfrentar al sistema educativo exclusivo de los niños, hacer rutas largas y peligrosas. Incluso en el colegio fue agrada. Y en el camino de vuelta también. Buda explotó. Exploto de vergüenza. Buda tenía su ideal. Lo que si apunta es que en las ciudades la gente es consumida por la bebida, por las drogas, por el trabajo descomprometido. ¿Sería la muerte la única forma de destruir la sistemática del sistema? Freud alertaba sobre este tipo de sufrimiento. ¿Será posible encontrar otras salidas para superar esta dicotomía? Los directores de estas películas dan un toque de atención sobre la manifestación de parte de la población en que cambia la muerte física por la falta de esperanza, poca expectativa, en intensivo sin sentido.

Los movimientos de la sociedad civil, como por ejemplo la lucha por el comercio justo, los llamamientos para el desarrollo sostenible, las inversiones en nuevas fuentes de energía con nuevos modelos organizacionales y las organizaciones de consumidores están dirigidos a combatir y transformar, con conceptos y prácticas, las estructuras dominantes.

El propio modelo organizacional capitalista sufre cambios. Pero son más adaptaciones y mecanismos actualizados de explotación que nuevas formas de promover la satisfacción profesional con la riqueza de la producción y justicia social.

Por ejemplo, la organización piramidal, departamental, centralizada, con el culto al pasado predominante hasta 1950, se fue alterando o mezclando con estructuras más horizontales y flexibles. En el post periodo de 1970 se acentúa la necesidad de cambios en los sistemas y métodos empresariales. Cambios estos de orden técnico con pequeñas dosis de conquistas socio-laborales puntuales. Empresa con organigrama horizontal no es sinónimo de empresa democrática. Los cambios en el escenario mundial fueron las premisas principales para las propuestas de nuevos modelos estructurales de participación en la empresa. Así que la democratización empresarial fue resultado de ciertas exigencias del mercado. El conjunto de factores que explotaron en el escenario internacional fueron, por ejemplo, el aumento de la competencia, el fortalecimiento de nuevos productos/servicios y la presión de la sociedad civil sobre el papel de la empresa en la sociedad. El estrechamiento empresa-sociedad fueron provocadas por ejemplo la entrada de otros países en el escenario internacional, en especial la industria japonesa, el comienzo de la influencia de las ex-colonias en el escenario político y económico mundial, los servicios y el concepto de calidad, el cambio de un contexto internacional de mayor demanda por otro de mayor oferta, las presiones sucesivas de la sociedad civil y las nuevas organizaciones que defienden a los consumidores, el desarrollo de los sistemas de información y comunicación. Así que el capital y el trabajador están en un escenario en que había caída de la demanda y crecimiento de la oferta de mercancías y diversidad de servicios.

El arreglo macroeconómico de generación de riqueza centrada en la producción comienza a dividir su espacio: primero combina las ganancias de producción con las de distribución y servicios; después la generación de riqueza empieza a tener una fuente cruel y conflictiva para el propio sistema que son las ganancias generadas por el mercado financiero con el propósito de especulación. Las ganancias logradas por la especulación en los nuevos



mercados son altamente atractivas en que el gran capital multiplica su riqueza moralmente justificada por la ilusión de que los mecanismos financieros están al alcance de cualquiera. La especulación financiera provocó graves problemas sociales, especialmente en los países periféricos. La especulación financiera en la red global ignora la devastación social y las injusticias proporcionadas tanto en las pequeñas comunidades, como en gran parte de la población.

Si por un lado el volumen de dinero especulativo puede representar una violencia para millones de personas, por otro lado las grandes empresas se hicieron demasiado grandes y poderosas para algunos Estados. Al mismo tiempo estas mismas empresas se hicieron indispensables para la generación de empleo e impuestos, estímulo de la competitividad local, inversión en tecnología y desarrollo de productos y servicios para la mayoría de los países.

Los servicios en la economía son otro gran reto en el contexto de la formación del economista-gestor. Para Delgado (2002), Adam Smith asociaba a la producción como trabajo productivo y a los servicios como un trabajo improductivo. Say, en el siglo XIX, no asocia la inmaterialidad de los servicios a improductividad. El consumo y la producción son simultáneos. Los servicios afectan directamente a los productos, que prácticamente no existen sin aquellos. Para que las ciudades permanezcan o aumenten su posición en el espacio nacional/internacional hace falta mantener servicios avanzados que forman parte del centro de decisión económica. Los estudios recientes demuestran que las actividades de servicios avanzados “constituyen el núcleo estratégico y dinámico de la base económica de las grandes ciudades áreas metropolitanas y, de ahí, de las regiones en que estas se insertan” (Delgado, 2002: 419).

### 1.3. ¿DE QUÉ PROBLEMAS DE LA FORMACIÓN DEL ECONOMISTA-GESTOR HABLAMOS?

El tema es que “tras la edad del mago, la del sabio o la del filósofo, vivimos la edad del ingeniero y, más aún, la del organizador” (Sampedro, 1967: 66). Así que en la expansión y sobreposición del modelo organizacional-capitalista, el problema es que en los actuales propósitos de formación del economista haya como premisa la busca incansable y sin medidas del "éxito" y del "logro", lo que podría ignorar en la práctica la profunda relación del futuro economista-gestor con la democracia, con la no-violencia activa y con los Derechos Humanos.

Esa aceleración cuantitativa se refuerza además con una creciente *difusión geográfica* y con una *diversificación cualitativa*, a cuyo impulso se multiplican los objetos artificiales y penetran, con la actitud racional, en áreas y en planos de la vida humana cada vez más numerosos. Nuestro tiempo se va así tecnificando por un doble proceso: el que incorpora cada vez más sociedades tradicionales al mundo moderno y el que racionaliza progresivamente ciertos aspectos de la vida hasta entonces mantenidos a salvo de la marea tecnificadora (Sampedro, 1967: 66).

El problema en este capítulo es que la formación de economista-gestor considere aspectos que sostiene mucho más los valores de una competitividad-conflictiva-negativa y de una sociedad consumista-individualista que una reflexión y un cambio en las actuales estructuras opresoras. Esta consideración se constituyó históricamente con el intento de atender, entre otras presiones sociales, a las nuevas exigencias de formación del mercado, a las expectativas de los propios estudiantes y familiares, a las condiciones de la propia categoría profesional, las técnicas de aplicación de los recursos, los cambios organizacionales. “De manera que, aunque los futuros farmacéuticos, ingenieros, biólogos o periodistas tengan que conocer técnicamente todo de sus materias, también hay que proveerles de elementos críticos para valorar con otros parámetros su práctica profesional” (López López, 2005). El conocimiento, la ética y la moral de la acción del profesional: “¿Es ajeno a la

preparación de los farmacéuticos o de los ingenieros agrónomos o de los economistas el debate sobre las patentes y sus efectos en la economía, en la alimentación y en la salud de los países del tercer mundo?” (López López, 2005).

El aprendizaje no empieza con cuadernos o instrumentos, el aprendizaje empieza con curiosidad, miradas distintas, inteligencia, sentimientos, deseos.

Alves (2003b) alerta que el conocimiento que no se integra en la vida con el tiempo será olvidado. El cuerpo no carga el peso de un conocimiento muerto. Alves (2002) mantenía su planteamiento cuando defendía que la escuela sigue el modelo de la cadena de montaje. Escuela como industria.

El Paraíso era un sitio maravilloso, donde se encontraban todas las cosas capaces de traer felicidad. Pero hubo un momento en que la belleza del jardín fue destruida por una perturbación en las relaciones. Hombre y mujer se miraron con otros ojos, tuvieron vergüenza uno del otro y se cubrieron. Tuvieron miedo de Dios y se escondieron. Y el Paraíso se perdió. Mire nuestro mundo. Con la riqueza que tenemos y el conocimiento que producimos, tenemos condiciones de reconstruir el Paraíso. Y, sin embargo, nuestra riqueza y nuestra Ciencia producen un infierno. ¿Por qué? Porque las relaciones entre las personas y los pueblos están podridas, vacías de amor y llenas de odio. Eso vale para todo. Así acontece con países, empresas, universidades, casas, escuelas...” (Alves, 2002: 73).

Paulo Freire, en sus actividades no docentes, reflejó este tema. Su planteamiento de cómo ser un gestor que promueva la participación activa-reflexiva ha sido adaptado a los distintos contextos organizacionales.

La preocupación es identificar los rasgos de una educación para la paz y los Derechos Humanos al caso de la formación del economista-gestor. Se parte del pensamiento de Paulo Freire y del contenido de la historia de la ciencia económica y de empresariales para luego diagnosticar en la investigación de campo la práctica reflexiva de este economista-gestor.

Se parte de la siguiente presuposición:

- 1) La democracia, en el plano político, también depende de una empresa que participe democráticamente en la vida de la comunidad nacional e internacional
- 2) Ésta, por su parte, exige que la propia estructura interna de la empresa defienda y promueva la democracia e incentive la participación social y el desarrollo personal.
- 3) Una empresa con responsabilidad social en su relación con la comunidad y democrática en su relación con los empleados, exige que la formación del futuro y del actual economista-gestor tenga en cuenta estos valores y haya también un método democrático.

La educación del futuro economista-gestor debería, por lo tanto, tener en cuenta las siguientes exigencias de una sociedad democrática:

- 1) La tarea y la relación de la empresa con la comunidad: esta relación debe tener como valor principal la “responsabilidad social corporativa”. Utilizamos el término “responsabilidad social corporativa” porque hoy en día se percibe una irresponsabilidad social de las empresas, sean públicas o privadas. Se debe resaltar la terminología “responsabilidad social”, no por que esté de moda, sino por ser un valor que todos los agentes implicados deberían tener en su reflexión-acción empresarial-social.
- 2) Relación de la empresa con sus trabajadores: Debe tener una estructura democrática y participativa.
- 3) Formación de los economistas-gestores: Debe tener en cuenta estos valores y debe tener ella misma una didáctica y práctica democráticas.

Y estas exigencias podrían o no reflejarse tanto en la política educativa como en las perspectivas o el perfil de cada sociedad.

Algunas consideraciones son:

- 1) El material didáctico o la intervención educativa en el ámbito formal, no-formal o informal de formación del economista-gestor no tiene como primera

importancia la consideración de un profesional consciente de la responsabilidad social para con la comunidad nacional e internacional. El material didáctico, por ejemplo, podría estar orientado para formar un economista que gestiona logros para su empresa. Sin reflexionar si se trata de una empresa armamentista o una empresa de productos ecológicos. No es posible establecer una verdadera democracia en el plano interno y la paz en el plano internacional si las empresas no se responsabilizan de su participación en este proceso.

2) No hay ninguna preocupación en concienciar al futuro economista-gestor de la responsabilidad en el reconocimiento de los derechos de los trabajadores de las empresas y la necesidad de constituir una empresa democrática. Estas problemáticas serían desplazadas hacia otras profesiones quitando del economista-gestor la necesidad de desarrollar sus tareas de planificación, administración y control teniendo en cuenta esos principios. Como Freire (1979) y Sen (2007) analizan, no es posible establecer un régimen político democrático si las propias condiciones de trabajo son autoritarias y no democráticas. Una empresa tampoco puede creer en sus acciones de responsabilidad social para con su comunidad si, en su propia estructura interna, fomenta otros modelos de relación interpersonal.

3) La propia estructura de los cursos tiende a ser autoritaria en vez de participativa y democrática.

## **2. ¿DE QUÉ GESTIÓN HABLAMOS?**

### **2.1. PROBLEMAS, CARACTERÍSTICAS, NECESIDADES Y DESAFÍOS DE LA GESTIÓN**

- Problemas de la Gestión:

Las sociedades humanas independientemente de su estructura económica-social deben afrontar y resolver tres problemas fundamentales: “todas las sociedades deben decidir de alguna manera *qué* bienes se producirán, *cómo* se producirán y *para quién* se producirán” (Samuelson y Nordhaus, 2002: 6).

Continuando el planteamiento de Samuelson y Nordhaus (2002) problematizando un poco más cada uno de esos tres problemas: a) Qué bienes y en que cantidad serán producidos; b) Cómo, quién, con qué recursos y con que técnicas; c) Para quién, quién recoge los frutos de la actividad económica, cuáles son los criterios para la redistribución, si es justa y equitativa, cómo son resueltas las diferencias entre los pobres y ricos.

Tener en cuenta esos problemas es esencial, especialmente desde el punto de vista económico. “Economía es el estudio de la manera en que las sociedades utilizan los recursos escasos para producir mercancías valiosas y distribuirlos entre los diferentes individuos” (Samuelson y Nordhaus, 2002: 4). Toda economía tiene una cantidad limitada de recursos como tecnología, fábricas, trabajo, energía. Por ejemplo ¿La tierra será destinada a plantación o a vivienda? ¿La energía disponible será utilizada para la agricultura, para la producción, para la población o cómo y con qué criterio será compartida? Así que “cada pistola que se fabrica, cada buque de guerra que se bota, cada cohete que se dispara significa, en último término, un hurto a los que pasan hambre y no están alimentados” (Presidente Dwight D. Eisenhower citado por Samuelson y Nordhaus, 2002: 7)

Economía es intercambio: trabajo por dinero, mercancías por dinero, dinero por dinero (dinero de hoy por dinero del futuro) “de modo que la realidad económica es un vasto sistema de innumerables relaciones de cambio (...) cuyos componentes son, por una parte, los sujetos o actores de tal comportamiento cambiario y, por otra, los objetos del intercambio” (Sampedro, 1982a: 241). Así que la actividad económica es el enriquecimiento porque al cambiar, se cambia por algo que en principio es mejor que lo anterior. Se denomina “económica” la incorporación a esta actividad de “ciertas conductas o acciones relacionadas con el cambio, aunque en sí mismas no lo sean; como por ejemplo, los actos del gobierno para regular o estimular ese intercambio mediante cierta política” (Sampedro, 1982a: 241).

Según Sampedro (1982a) ésta actividad económica está compuesta por tres actores principales: los consumidores, las empresas, el gobierno. Pero esta

separación no es tajante. Los consumidores también son productores. Los productores a su vez son consumidores y así defienden intereses distintos. El gobierno es sensible a los consumidores porque depende de sus votos y al mismo tiempo es presionado por empresarios dueños de fuertes estructuras económicas. “De todos modos, la triple clasificación de actores corresponde más o menos a una división de las funciones económicas en las actividades de la producción, el consumo y la regulación y ordenación del sistema” (Sampedro, 1982a: 242).

El estudio de la administración debe tener en cuenta dos bases que alimentan sus corrientes y formas de pensamiento: la primera es aquella que se apoya en los resultados prácticos buscando, por lo tanto, herramientas que proporcionan logros, control y poder. A esta corriente pertenece, por ejemplo, la Administración Científica. La segunda base para el estudio de la administración busca en las ciencias sociales la explicación del fenómeno y alternativas para la comprensión del mismo. En esta base están, entre otros, los estudios sobre antropología y psicología.

El *curriculum* en la formación del Administrador tiene distintas influencias. En América Latina, especialmente en Brasil, con gran influencia americana, el *curriculum* sugiere una carga mayor de disciplinas de las áreas de ciencias sociales, marketing y técnicas gerenciales, especialmente desarrolladas o difundidas por autores americanos. Los conceptos de economía son básicos, como también los de finanzas. Aspectos como los legislativos son mínimos. En Europa, el *curriculum* de Administración mantiene una fuerte carga de contenido sobre economía, finanzas y legislación. En la Universidad Complutense, por ejemplo, el estudiante podrá hacer una carrera con titulación doble en derecho y empresariales.

#### - Características de la Gestión:

La administración no es, necesariamente, ejercida por un Administrador, Economista o Contador. La administración fue y continúa siendo tarea de muchos, con o sin formación profesional sea cual sea. Los ingenieros son

grandes precursores de los contenidos en la formación moderna del administrador, pero son las dueñas del hogar el mejor ejemplo en la gestión y administración de recursos y en la solución de conflictos. Siempre que tiene que decidir sobre recursos para obtener un determinado objetivo hay que administrar. Y al ejercerlo, este individuo pasa a ser el gestor de aquello que decidió, sea, por ejemplo en la decisión de una compraventa de un industria, en la división de tareas, o la administración del tiempo en función de las funciones y objetivos.

Los gestores que cuidan de los mayores y principales presupuestos ni siempre son economistas o administradores. Son políticos, ingenieros, militares, religiosos, sociólogos, líderes populares o autoritarios. Estos colectivos hasta pueden trabajar en conjunto con un equipo formado por economistas o administradores, e incluso solicitar el apoyo de consultores que también no necesariamente tengan formación en gestión.

- Necesidades de la Gestión:

Una necesidad urgente de la Administración es desarrollar métodos organizativos menos conductistas y más colaboradores. Estructuras organizativas que velen por la salud física, mental y moral de todos los que participan en ella (directa e indirectamente).

Administración es emprender, es innovar. El perfeccionamiento y la innovación continua (*kaisen* en japonés) tienen el objetivo de construir un “mañana” más justo y más próspero.

Encontrar mecanismos de interrelación con el ambiente externo que sea más coherente con las necesidades de la población local.

Encontrar respuestas para las solicitudes de la sociedad civil en relación a la discriminación de género y raza, como las cuestiones de usufructo de las riquezas generadas y, especialmente, sistemas más eficaces de llegar al nivel cero de riquezas destruidas, tanto materiales como humanas.



- Desafíos de la Gestión:

La administración provoca un montaje y remontaje de los procesos y recursos. Este mecanismo busca la excelencia y se justifica en base a tres actores: el consumidor, la sociedad y el capitalista. La búsqueda de la excelencia se justifica para el consumidor por la obtención de mejoría y diversidad de los productos y servicios. Para la sociedad la excelencia, de forma general, favorece la distribución de las ganancias generadas por el éxito de la administración y por la retribución de elementos transformados por la organización, en la medida en que las materias primas fueron extraídas de la propia sociedad. Para el accionista, la excelencia representa el retorno del capital y la ganancia sobre la inversión. El desafío es, a partir de una percepción más compleja de los elementos sociales, (re)establecer la colisión entre los intereses en la interrelación entre organización y sociedad.

Abajo la distribución de 10 herramientas de gestión.

**6 Panorama comparativo de las herramientas de gestión**

América del Sur	Europa	Estados Unidos y Canadá
<i>Benchmarking</i> : un 85%	<i>Benchmarking</i> : un 88%	Planificación estratégica: un 92%
Planificación estratégica: un 83%	Planificación estratégica: un 77%	Misión/visión: un 86%
Gestión de la calidad total: un 83%	Verificación de satisfacción del cliente: un 76%	Verificación de la satisfacción del cliente: un 80%
Terciarización: un 80%	Remuneración por desempeño: un 67%	<i>Benchmarking</i> : un 79%
Remuneración por desempeño: un 78%	Terciarización: un 67%	Terciarización: un 78%
Verificación de satisfacción del cliente: un 65%	Segmentación de la clientela: un 66%	Remuneración por desempeño: un 77%
Segmentación de la clientela: un 55%	Misión/Visión: un 65%	Alianzas estratégicas: un 69%
Misión/visión: un 50%	Gestión de la calidad total: un 65%	Estrategias de crecimiento: un 66%
Estrategias de crecimiento: un 50%	Retención del cliente: un 65%	Calificaciones esenciales: un 63%
Reingeniería: un 40%	Estrategias de crecimiento: un 62%	Reingeniería: un 60%

Fuente: Bain & Company, 1999.

Los modelos de gestión se aplican según los intereses de las empresas y de las peculiaridades estratégicas de cada región. Desafortunadamente no parece que los empleados sean sujetos activos en la elección de estos modelos. Eventualmente, se elige un modelo u otro en función de los rasgos de los trabajadores o de situaciones locales. El argumento “globalización” – en que se dice que “tal modelo de gestión se hace en todo mundo, ¿vamos a quedar fuera? -, se sobrepone. Éste es un desafío nuclear de la gestión: sistemas complejos de gestión desarrollados por los propios empleados. Sistemas de interrelación social local, evitando la imposición de modelos importados.

## 2.2. DILEMAS DE LA GESTIÓN

Se destacan tres dilemas de gestión:

1º- División del trabajo y su reflejo social.

El primero trata de las diferencias entre las características de un líder y su trabajo en relación a las características de un operador y su oficio. Las Actividades de Gestión se diferencian de las actividades técnicas. Este eslabón repercute en uno de los principales contrapuntos (o contra-sentidos) de la administración. El mejor operador no será, automáticamente, un buen administrador y viceversa. La distinción entre estas dos actividades (técnica y gerencial) es causa y resultado del desarrollo histórico organizacional y social que va de la primera revolución industrial a Internet.

En las organizaciones la actividad de los cargos más operacionales exige una concentración mayor de conocimiento de las actividades técnicas y muy poco de conocimientos sobre administración. Sin embargo, esta relación se altera durante el ascenso en la escala jerárquica. La exigencia del conocimiento técnico va disminuyendo y las preocupaciones para este profesional pasan a ser la adquisición del conocimiento, habilidades y actitud de la administración.

Se nota, sin embargo, que actitudes dirigidas hacia la calidad, medio ambiente, atención al cliente y obtención de índices de competitividad traspasan los límites de la cúpula organizacional, alcanzando no sólo al cuerpo funcional, sino también a los terciarios, franquiciados, prestadores de servicios, proveedores.

2° - Toma de Decisión y su reflejo en la credibilidad de la profesión:.

El segundo dilema es la incertidumbre en cuanto a las alternativas. La globalización y la sociedad de riesgo ampliaron y fortificaron la imprevisibilidad. Los paradigmas, el contexto y las intenciones se hicieron cada vez más complejas. La toma de decisión ya no puede seguir modelos determinados y mucho menos un pensamiento lineal. Comienzan a no tener respuestas satisfactorias a las consideradas modernas alternativas de gestión y a los conflictos más problemáticos. Revistas semanales, informativos diarios, consultores de todo tipo intentan así vender su solución en este mar de imprecisión.

3° - La formación y su reflejo en la concepción de ser humano.

El tercer dilema es la dinámica entre “entrenamiento” y “formación”. El entrenamiento está desprovisto de “por qué”. El entrenamiento está compuesto básicamente por “cómo hacer”. El individuo es así invadido por un mecanismo simplificado de pensamiento, con el único objetivo de suplir necesidades urgentes o típicamente empresariales, por un periodo de ocho horas al día. La formación incluye un proceso más profundo de aprendizaje. La formación incluye “por qué”, “dónde”, “cómo”, “cuándo”, con una clara percepción de los ingredientes que constituyen el propio objeto de la formación y especialmente la posibilidad de cambio. La empresa, al contratar profesionales altamente calificados, se apropia de este capital intelectual apropiándose de buena parte de los ingresos generados. El entrenamiento y la formación son típicos de las áreas de recursos humanos que históricamente están ausentes de las empresas. Aunque el propio nombre “recursos”, referido a seres humanos, nos hace pensar en las intenciones de esta área funcional. La relación entre entrenamiento y formación en una empresa puede ser contada de la siguiente forma: imaginemos una hija de 11 o 12 años que debe ser instruida, en lo que

concierno a la vida sexual que aflora. ¿Qué opción queremos escoger: entrenamiento o educación sexual?

## 2.3. ORGANIZACIONES CORPORATIVAS MODERNAS

Las organizaciones corporativas son un fenómeno de las sociedades modernas compuestas por un alto grado de complejidad y dinamismo, tanto interna como externamente en interacción y comunicación constante con el medio. Las organizaciones están compuestas por siete figuras claves, complementarias y interdependientes: accionistas, emprendedores, administradores, colaboradores, proveedores, consumidores y sociedad.

Una estructura organizativa propicia la realización de objetivos inalcanzables para una sola persona, siendo, por lo tanto, una forma de manifestación colectiva. La organización es el arreglo de la suma de los trabajos individuales, estructurados en una división del trabajo, con el objetivo de concretar propósitos colectivos. Para eso la administración considera el conjunto de los recursos, personas, máquinas, dinero, tiempo, espacio y conocimiento a través de la utilidad y responsabilidad diferenciadas, de forma anónima, formal o informal y en interacción intensiva con el medio social y el ambiente natural.

Según Maximiano (1995), las organizaciones tienen características propias que las definen como tales, diferenciándolas de otros grupos de personas, como las reunidas en un estadio de fútbol, el transporte colectivo o los clientes de una tienda. Maximiano destaca tres características principales de una organización:

- a) Objetivo Común (impuesto o no),
- b) División del Trabajo
- c) Coordinación

a) Objetivo Común: Las organizaciones son orientadas por objetivos específicos. Asumen determinada misión con el interés de que sean remuneradas, de alguna forma. Se clasifican en organizaciones con o sin fines

lucrativos. Los objetivos de la organización son determinados y perseguidos, al contrario de otros grupos sociales.

b) División del Trabajo: Definición de la contribución de cada persona y de cada grupo de personas, con el fin de alcanzar los objetivos de la organización. La suma de las especificidades de cada uno da lugar a un producto o servicio que no se conseguiría realizar solo.

c) Coordinación: Las personas que están en una playa o en un teatro, tienen el mismo objetivo, pero eso no hace de ellas una organización. En estos dos casos, como en muchos otros semejantes, no existe cualquier división del trabajo o coordinación de diferentes esfuerzos especializados para intentar alcanzar un objetivo único. En una organización, por el contrario, las diversas tareas especializadas necesitan combinarse e integrarse porque son interdependientes, para realizar una es preciso realizar otra, o nada acontece.

Interdependencia y convergencia son las palabras claves en el proceso de coordinación. La actividad que busca hacer es ensamblar las piezas especializadas, para que el conjunto consiga cumplir su finalidad. La coordinación funciona por medio de tres mecanismos principales: jerarquía, comunicación y planificación.

Coordinación por medio de jerarquía: En cualquier organización, hay una persona o grupo de personas cuyo trabajo consiste en desempeñar la tarea de la administración: son los dirigentes. Por medio de la autoridad formal o del liderazgo, que estudiaremos más adelante, esas personas o grupos consiguen influenciar el comportamiento de las demás, para que ellas ejecuten sus tareas de manera coordinada. Los dirigentes hacen así el papel de "puentes de conexión" entre las diferentes partes de la organización con la finalidad de integrar las diferentes tareas especializadas y de hacerlas converger para la realización del objetivo.

Coordinación por medio de comunicación: La comunicación entre las personas y los grupos de personas es el medio por lo cual se transfieren y reciben

informaciones y se toman decisiones. Es por medio de la comunicación que las partes de la organización se interrelacionan y articulan sus actividades para funcionar como un conjunto. En cualquier organización existen incontables sistemas y procesos formales e informales de comunicación y decisión, desde las reuniones de la dirección a los anuncios en los cuadros de avisos, desde el correo electrónico a las conversaciones de pasillo. Sin información y comunicación, ya sea entre los dirigentes o entre los grupos de trabajo, ninguna organización consigue funcionar, tomar decisiones y mucho menos hacer a sus departamentos trabajar de manera coordinada.

Coordinación por medio de planificación: Planificación es la actividad de tomar decisiones con antelación o de preparar la toma de decisiones. Si las decisiones relativas a la ejecución de una tarea son planeadas, en vez de improvisadas y engloban a los responsables de las diferentes partes especializadas en que la tarea se divide, las partes conseguirán trabajar coordinadamente para llegar donde deviene. La coordinación por medio de la planificación es un arte que se apoya en técnicas altamente desarrolladas. No usar esas técnicas es ir en contra de la coordinación que muchas tareas interdependientes exigen.

Las organizaciones buscan la eficacia. ¿Qué es realmente eficacia? ¿Cuáles son las diferencias entre eficiencia y eficacia?

La eficacia varía con el tiempo, porque los ambientes no son estáticos. La empresa que es capaz de fabricar un producto competitivo o resolver un problema en el presente podrá no tener la misma capacidad en el futuro. Ser eficaz en el presente y prepararse para ser eficaz en el futuro son cosas diferentes. Para ser eficaz, un sistema debe alcanzar y mantener un estado *de equilibrio dinámico*, que es la capacidad de anticiparse y ajustarse a los cambios del ambiente. Por medio del equilibrio dinámico, la organización eleva su probabilidad de supervivencia a largo plazo. La supervivencia de una organización es una medida de eficacia cuando se consideran largos periodos, significando que sus misiones encuentran receptividad en el ambiente a lo largo del tiempo. Así, una organización es

eficaz cuando consigue cumplir sus objetivos en el presente, y también está preparada para cumplirlos en el futuro (Maximiano, 1995: 51).

Barnard (1971) refuerza este concepto explicando que el administrador que mejora la utilización de los recursos vela por la eficiencia, mientras que el administrador que busca mejores resultados a través de los recursos disponibles busca la eficacia.

Para Chiavenato (1999) los rasgos que difieren eficiencia de eficacia es:

#### 7 Eficiencia y eficacia

EFICIENCIA	EFICACIA
Hacer correctamente las cosas	Hacer las cosas necesarias
Preocuparse con los medios	Reocuparse con los fines organizativos
Enfatizar métodos/procedimiento	Enfatizar objetivo y resultado
Cumplir normativas internas	Alcanzar objetivo
Entrenar y aprender	Saber y conocer
Jugar fútbol con arte	Ganar el partido
Saber trabajar	Ganar la guerra
Ser puntual en el trabajo	Agregar valor y riqueza

Fuente: Chiavenato, 1999: 6.

Maximiano (1995) relaciona objetivo con resultado en la definición de eficacia:

La comprensión de los resultados es la base de la idea de eficacia o del éxito del sistema. Según el enfoque sistemático el éxito o eficacia significa la capacidad de realizar un objetivo o resolver un problema. Cuanto mayor es el acierto en la realización del objetivo o resolución del problema, más elevado es el grado de éxito o eficacia de la organización. La eficacia por lo tanto, es evaluada comparándose los objetivos que se pretendían alcanzar con los resultados alcanzados (...) eficacia: comparación entre lo que se pretendía hacer y lo que efectivamente se consiguió (Maximiano, 1995: 49).

Así que, según la propuesta de Maximiano (1995), para identificar el grado de eficacia de un sistema, es necesario saber cuáles son los objetivos y cuáles los resultados alcanzados. Es preciso, sin embargo, esclarecer a quién pertenecen los objetivos. Los objetivos son de la empresa o sea del capital, que busca hacer que proveedores, clientes y operarios tengan el mismo objetivo. La relación de la eficacia con el objetivo es doblemente peligrosa. Es peligrosa porque el objetivo es impuesto. Y es aún más peligrosa porque esta imposición se transfiere como forma de responsabilidad, que incluso puede ser mensurable, para los operarios. Una responsabilidad mensurable y por lo tanto sensible de evaluación y juicio, cuya raíz es extremadamente autoritaria y no tiene una justa medida.

En el ámbito corporativo los índices de eficacia son ilimitados. En la búsqueda de la mayor eficacia se verifica, por ejemplo, la transferencia de bases industriales de un continente a otro, el uso abusivo de técnicas de gestión como terciarización, la utilización desmesurada de recursos naturales. Los gerentes se ven como poseedores de una extrema fuerza para hacer que sucedan cosas que nunca se agota. Y cuando se encuentran en su límite, se procede a la sustitución.

Para Freire, la eficacia del profesional sigue otro rumbo. Él dice que la afirmación de que la educación tiene límites podría llevar el hombre ingenuo a la desesperación. A la desesperación porque fue codificado por las supraestructuras, llevado a creer siempre en la figura del superhombre americanizado. Es en su limitación que el hombre debe descubrir su eficacia y no en la búsqueda, algunas veces nada escrupulosa, de su superación basada en la comparación con el otro.



### **2.3.1. La idea de sistema**

El concepto de sistema, desarrollado por el biólogo Bertalanffy (1968), ha apoyado el proceso de enseñanza y aprendizaje de las estructuras en el contexto de la mundialización. Esencial y pertinente por dos conceptos: a) la relación de una organización con el medio externo; y b) las posibilidades internas de esta misma organización cuando intercambia con el medio externo.

Sigue la idea de sistema y luego las contribuciones de la idea de sistema al entorno organizacional.

El sistema es un conjunto de elementos interdependientes que interaccionan y producen resultados. El sistema puede ser dividido en suprasistema y subsistemas. El suprasistema constituye un sistema mayor. Los subsistemas son los sistemas menores que forman un sistema. Los elementos básicos de un sistema son: entrada, proceso y salida. "Todo el sistema está rodeado por un ambiente. Es en el ambiente en donde se originan los recursos que el sistema utiliza y es para el ambiente para quién se destinan los resultados que el sistema produce, para realizar algún tipo de objetivo" (Maximiano, 1995: 46).

Son dos tipos de sistemas los que se analizan: cerrados y abiertos.

"El sistema cerrado" no establece ningún tipo de relación, cambio, intercambio, comunicación, influencia, con otros sistemas. Todos los elementos que están en un sistema cerrado se relacionan consigo mismos. La concepción de un sistema puramente cerrado es más difícil en las ciencias sociales, pero de importancia vital para las ciencias biológicas, por ejemplo.

Los laboratorios son fruto de la investigación de sistemas cerrados. También son fruto de los estudios de la reacción, manifestación y respuesta de estos sistemas cerrados cuando son afectados por nuevos elementos, insertados a propósito o no. Por eso, en el laboratorio se puede identificar y analizar la

influencia, separadamente o en conjunto, de cada elemento nuevo que se añade al sistema.

Laboratorios como estos son el sueño de cualquier magnate capitalista. Ya imagino poder controlar al comprador en el acto de la compraventa. Y es eso lo que efectivamente se hace. Los centros comerciales, por ejemplo, así como las grandes superficies, o aún la arquitectura de pequeños comercios, están pensados de forma que aislen los factores externos que desvíen al cliente del acto de la compraventa. Al mismo tiempo estos espacios buscan elementos que incentiven al cliente a comprar, a consumir. Son sistemas que intentan ser cerrados, pero que en los bastidores establecen complejos intercambios con el ambiente externo, desde el suministro de agua y luz hasta la logística de mercancías y determinada influencia de la luz solar en puntos cruciales.

Fábricas y oficinas tienen la misma finalidad, sin embargo con otro objetivo: la no interferencia de elementos externos como intento de aumentar la productividad.

“El sistema abierto” establece una interrelación intensa y continua con el ambiente.

En la empresa moderna prevalece el sistema abierto, definido inicialmente por Trist, que “considera que en cualquier organización se ‘importan’ diversos recursos a partir del medio ambiente y utiliza esas importaciones en ciertos tipos de procesos de ‘conversión’ para ‘exportar’ productos y servicios que resultan del proceso de ‘conversión’” (Chiavenato, 1985: 28).

La concepción de organización como un sistema abierto parte del argumento de que el medio ambiente, dentro del cual está insertada, es inestable. Esa inestabilidad puede ser causada por incontables factores, tales como el rápido desarrollo de la tecnología, la expansión del mercado y los rápidos cambios sociales y económicos, que producen presiones constantes. Las relaciones entre las organizaciones y el medio ambiente son complejas.

Según Chiavenato (1985), para Roeber

Las organizaciones no son sistemas cerrados, obedientes a sus propias leyes, pero sí sistemas abiertos, sensitivos y receptivos a los cambios en sus ambientes:

1) Podemos denominarlas sistemas porque tienen límites (aunque estos no sean fácilmente definidos) y capacidad para autoperpetuación y crecimiento.

2) Son abiertos porque existen por el intercambio de materia, energía e información con el ambiente y transformación dentro de sus límites. El propósito fundamental de las organizaciones, como de todos los sistemas, es su supervivencia o el mantenimiento de su estabilidad interna (Chiavenato, 1985: 28-9).

Es a través del ambiente como las organizaciones obtienen sus insumos y recursos (personal, energía, materiales) y es para el ambiente que la organización irá a vender/colocar sus productos, servicios. Así, la organización funciona como un conjunto integrado cuya expectativa se basa en actividades que crean riqueza y agregan valor. Ambiente es todo lo que está alrededor de la organización. Existe el ambiente general y el específico. El general es más amplio y envuelve los acontecimientos económicos, sociales, legales, políticos, culturales, tecnológicos. El ambiente específico envuelve una red de elementos que están diariamente en contacto con la organización. De esta forma, cada empresa tiene su micro ambiente en función de su mercado, de su producto o de las fuentes de recursos necesarias para procesar sus productos y servicios. Constituyen este micro ambiente los proveedores, concurrentes, clientes y los órganos fiscalizadores.

Las organizaciones son sistemas abiertos y campos de fuerzas: compiten para absorber más energía o valor del ambiente externo; procesan insumos y generan productos; administran presiones y apoyos; dependen de la credibilidad que van construyendo. Pero también se inscriben en un espacio hostil y belicoso, cuyo carácter es político: conviven de manera permanente con otras tantas colectividades, cuyos intereses son dispares.

Por eso es que el ambiente externo exige de ellas una enorme capacidad de adaptación y gran flexibilidad (Srouf, 1998: 125).

La diferencia básica entre el sistema cerrado y el sistema abierto es la interacción con el medio externo. En el caso del sistema abierto las relaciones entre el propio sistema y el medio externo es compleja. Los resultados finales retornan al sistema por medio de un ciclo de retroalimentación/retroacción. Por un lado, la organización debe identificar en el ambiente cuáles son los puntos favorables o no a su proceso, con la finalidad de realizar las modificaciones para que su producto/servicio mantenga o aumente su aceptación y rentabilidad. Por otro lado, la organización debe también crear productos y servicios (no limitándose a las necesidades verificadas o encontradas en el ambiente).

Definición de los elementos que componen el sistema abierto:

Entrada: los elementos de entrada (*input*) son los recursos que el sistema aprovecha del ambiente. Materia prima, mano de obra, informaciones y capital son algunos de ellos. Además de los recursos, otros elementos del ambiente actúan sobre cualquier organización: son las otras organizaciones y grupos con los cuales hay relación directa o indirecta y los eventos, situaciones o acciones que influyen la organización de alguna forma. Consumidores, sindicatos, concurrentes, proveedores, situación política, económica y social, apreciación de la organización por parte de la comunidad y tendencias tecnológicas ejemplifican estos factores. Las entradas también son llamadas importación.

Procesos: en el núcleo del sistema hay procesos que transforman las entradas en salidas. Cada tipo de sistema tiene un proceso o dinámica propia, que define sus resultados y naturaleza. Todas las organizaciones usan personas, dinero, materiales e información, pero un banco es diferente de un ejército y los dos de una escuela y estos tres de un hospital a causa de las diferencias en los procesos internos y en los resultados de cada uno. Son diferentes al

nivel de la tecnología, normas y normativas, cultura y productos y servicios que cada uno destina al ambiente.

**Salida:** los resultados o salidas (*output*) que el sistema produce comprenden los productos y servicios que la organización destina a sus clientes o usuarios, los salarios e impuestos que paga, el logro de sus accionistas, el aumento de las calificaciones de la mano de obra y cualquier otra consecuencia de su funcionamiento o efectos que ejerce sobre el ambiente. Las salidas también son llamadas exportación.

**Feedback** o retroacción: los sistemas intercambian energía con el ambiente, del cual retira y al cual devuelve recursos e informaciones. Esa relación entre salidas y entradas es un ciclo de retroalimentación (*feedback*).

Maximiano (1995) defiende que la idea de sistema estimula y facilita dos puntos de vista aplicados a la organización: la comprensión de la totalidad y la comprensión de los resultados.

La comprensión de la totalidad puede ser explicada de la siguiente forma:

Aplicar o utilizar el punto de vista sistemático significa entrever las organizaciones como conjuntos complejos de elementos interdependientes, que se influyen mutuamente para producir diferentes resultados, algunos de ellos imprevistos e incluso indeseados. Muchos servicios son planeados y operados sin tener en cuenta esta complejidad: los transportes públicos ofrecen un buen ejemplo. Antiguamente, los autobuses urbanos parecían haber sido proyectados para transportar sólo jóvenes altos y saludables. Niños y ancianos encontraban dificultades en utilizar el servicio público de transporte, evidenciando que fueron planeados sólo desde el punto de vista de la tecnología, sin tener en cuenta al usuario. Actualmente, sin embargo, lo que se busca es justamente lo contrario: incentivar el uso de este sistema de transporte por parte de aquellos que usan el coche. El autobús disputa el espacio urbano, el tiempo de logística y la protección del medio ambiente con los coches, las motos, las bicicletas (Maximiano, 1995: 48).

La comprensión de los resultados, por su lado, puede ser explicada de la siguiente manera:

Simultáneamente, el punto de vista sistemático concentra la atención en las salidas o en los resultados esperados del sistema. Importante, cuanto entrever la totalidad de conjuntos complejos de elementos interdependientes es comprender el objetivo final del sistema, a partir de la especificación de su utilidad o propósito. Según el punto de vista sistemático, un automóvil no es simplemente un conjunto de ruedas, motor, carrocería y bancos, sino un sistema de transporte de pasajeros. Cuando lo describimos de esta manera, definimos su finalidad o utilidad: cuando lo describimos de aquella, lo que hacemos es simplemente relacionar sus componentes o elementos de entrada. Todos los "actores" o participantes en el sistema lo entrevén de manera no sistemática. El usuario está interesado sólo en ser transportado y no presta atención a la tecnología. Aquellos que cuidan de la tecnología fueron entrenados para pensar en los aspectos técnicos del sistema y no siempre tienen en cuenta el pasajero. Los accionistas evalúan el desempeño del sistema del punto de vista de su ganancia. La sociedad como todo usa criterios como el impacto sobre el medio ambiente y la calidad de vida. En otras palabras, los resultados esperados son específicos para cada uno de los elementos del sistema. Armonizar todos estos criterios para que el sistema opere satisfactoriamente es la esencia del punto de vista sistemático (Maximiano, 1995: 49).

#### 2.3.1.1. El sistema abierto y las organizaciones

La Teoría de los Sistemas nace luego después de la teoría estructuralista y viene pasando por adaptaciones para ser una alternativa de interpretación del pensamiento complejo (capítulo I).

Así que por ser la idea de sistema abierto una posibilidad de extensión y mejor comprensión de la teoría de la complejidad, podrá también ser una trampa. El intento de acercarse a la teoría de la complejidad tiene el gran riesgo de

volverse un modelo simplificador. Si es simplificador estaría alejándose del pensamiento complejo y por ello esta alerta. Lo sencillo es una forma inteligente de explicar un hecho complejo, pero la simplificación es una forma peligrosa de establecer relaciones entre las variables porque se aleja de un pensamiento que incorpora la incertidumbre y los riesgos.

La alternativa propuesta por Katz y Kahn (1977) a la Teoría de los Sistemas aplicados a las corporaciones, alerta de que el texto podrá transmitir una idea un tanto simplificadora de la teoría de los sistemas y para esta investigación la preocupación está exactamente en sostener que, primero, la aplicación del pensamiento complejo va más allá de lo que estas consideraciones podrán sugerir, pero que de alguna forma indican caminos de interpretación, cuestionamiento e inquietud en relacionar en pensamiento complejo con el ámbito empresarial; segundo, presentar los retos que la Teoría de Sistemas tiene la importante tarea de acercar el objeto en estudio al pensamiento complejo; tercero, la formación del economista-gestor en el pensamiento complejo no puede limitarse a la concepción lineal de entradas-procesos-salidas-feedback, especialmente en el desarrollo de materias como la planificación estratégica; y cuarto el peligro de que el intento de interpretación de la realidad a partir de la complejidad podrá llevar a un engaño que es la simplificación inconsciente a partir de explicaciones simplificadoras.

Las sugerencias de Katz y Kahn (1977) son:

a) Importación-transformación-exportación

La organización recibe insumos del ambiente, de otras instituciones o de personas. Ninguna organización es autosuficiente.

b) Los sistemas como ciclos de eventos

El intercambio con el ambiente tiene un carácter cíclico. El producto que la organización exporta al ambiente suple las fuentes de energía para la repetición de las actividades del ciclo. Así, la energía colocada en el ambiente retorna a la organización para la repetición de sus ciclos de eventos. Los ciclos de actividades en eventos de la organización pasaron a servir de referencia

para la evaluación de sus actividades: las operaciones de producción son controladas diaria o mensualmente, los balances de contabilidad son mensuales o anuales y así continuamente.

#### c) Entropía negativa

La entropía es el proceso por el cual todas las formas organizadas tienden a la extenuación, a la desorganización, a la desintegración y, finalmente, a la muerte. Para sobrevivir, los sistemas abiertos necesitan detener el proceso entrópico a través del reabastecimiento continuo de sus recursos, preservando su estabilidad y manteniendo indefinidamente su estructura organizacional. A ese proceso reactivo de obtención de reservas y su aplicación se le da el nombre de entropía negativa.

#### d) Información como insumo, retroinformación negativa y proceso de codificación.

Los sistemas vivos reciben, como insumos, materiales que son transformados o alterados por el trabajo realizado. Sin embargo, reciben también entradas de carácter informativo que proporcionan señales a la estructura sobre el ambiente y sobre su propio funcionamiento en relación con él. El tipo más simple de entrada de información es la retroinformación negativa, que permite al sistema corregir sus desvíos de la línea correcta. Las partes del sistema envían de vuelta información sobre los efectos de su operación a algún mecanismo central o subsistema, lo cual actúa sobre tal información y mantiene el sistema en la dirección correcta. Cuando la retroinformación negativa es interrumpida, el estado firme del sistema desaparece, mientras su frontera se desvanece, pues tal dispositivo permite que el sistema se mantenga en el curso correcto sin absorber exceso de energía o gastar demasiada energía. El proceso de codificación permite al sistema reaccionar selectivamente sólo en relación a las señales de información para los cuales esté sintonizado. La codificación es un sistema de selección de *inputs*, por medio del cual los materiales son rechazados o transferidos y traducidos para la estructura. La confusión del ambiente es simplificada por vía de algunas categorías significativas para el sistema.



e) Estado firme y homeostasis dinámica.

El sistema abierto busca mantener cierta constancia en el intercambio con el ambiente, asegurando su carácter organizacional y evitando el proceso entrópico. Así, los sistemas abiertos se caracterizan por un estado firme: existe un influjo continuo del ambiente exterior y una exportación continua de los productos del sistema, sin embargo, el cociente de intercambios de energía y las relaciones entre las partes continúan siendo los mismos (el estado firme se observa claramente en el proceso homeostático que regula la temperatura del cuerpo: las condiciones externas de temperatura y humedad pueden variar, pero la temperatura del cuerpo permanece igual).

f) Diferenciación

La organización, como cualquier sistema abierto, tiende a la diferenciación, es decir, a funciones diferentes, como también a la multiplicación de papeles. Los patrones difusos y globales son sustituidos por funciones más especializadas, jerarquizadas y altamente diferenciadas. La diferenciación es una tendencia para la elaboración de la estructura y es recurrente de la división del trabajo.

g) Equifinalidad

Los sistemas abiertos se caracterizan por el principio de equifinalidad: un sistema puede alcanzar, por una variedad de caminos, el mismo estado final, partiendo de diferentes condiciones iniciales. A medida que los sistemas abiertos desarrollan mecanismos reguladores (homeostasis) para regular sus operaciones, la cantidad de equidad final puede ser reducida. Sin embargo, la equidad final permanece: existe más de un modo del sistema de producir un determinado resultado, o sea, existe más de un método para la consecución de un objetivo. El estado estable del sistema puede ser alcanzado a partir de condiciones iniciales diferentes y a través de diferentes medios.

h) Límites o fronteras

Siendo un sistema abierto, la organización presenta límites o fronteras, es decir, barreras entre el sistema y el ambiente. Los límites o fronteras definen no sólo la esfera de acción del sistema, sino también su grado de apertura (receptividad de insumos) en relación al ambiente.

i) Las organizaciones son una clase de sistemas sociales.

Las organizaciones no se encuentran en un vacío físico, sino que están vinculadas a un mundo compuesto de seres humanos, de recursos materiales, instalaciones físicas, etc. Todos los sistemas sociales, inclusive las organizaciones, consisten en actividades protagonizadas por una cantidad de individuos. Esas actividades son complementarias o interdependientes en relación a algún *output* o resultado común. Estas son repetidas, relativamente duraderas y se encuentran conectadas en espacio y tiempo.

### **2.3.2. Dinámicas de las Organizaciones**

Las organizaciones corporativas también han tenido en su historia sus “revoluciones”. Son las “tres revoluciones industriales”, que modificaron la estructura económica-social y los modos de producción, fortaleciendo y expandiendo el modelo capitalista.

La primera revolución industrial empezó en Inglaterra. La urbanización, la pérdida del control del proceso productivo por parte del trabajador y las arduas condiciones de trabajo y de vida (se estima en 80 horas por semana con sueldos bajos, y además también trabajaban niños y mujeres con sueldos más bajos aun) son algunos de los rasgos de esta primera etapa de la constitución de las empresas modernas. Las extensas reservas de materia prima y la abundancia de mano de obra favorecerán la industrialización-urbanización inglesa.

La segunda revolución industrial va de 1860 a 1914. La invención del motor de explosión es una de las principales características. Los productos claves eran el acero y la electricidad. Destaca el crecimiento de grandes organizaciones capitalistas, el fortalecimiento de holding, intensificación de la acumulación de capital y comienza la separación entre propiedad y gerencia. Se caracteriza por el consumo masivo, administración centrada en la producción, estructura de

poder altamente centralizada. También se produce la unificación de Alemania y de Italia.

La tercera revolución industrial tiene como características la flexibilidad organizacional, *Hi-Tech* (alta tecnología), intensificación y expansión de la “información” y aplicación del conocimiento, contexto complejo y altamente competitivo con altas tasas de innovación y consiguiente diversidad de productos y reducción del ciclo de vida de los productos. Cambia el concepto de carreras de larga duración en una única empresa, surgen profesiones y otras son extintas rápidamente. Los servicios se convierten en el atractivo fundamental en la comercialización de productos y la estructura organizacional del tipo de distribución como fuente de riqueza. Segmentación de mercado, a pesar del proceso de globalización de los mercados, específicamente el financiero. Calificación de mano de obra. Alguna descentralización de poder. Aumenta la influencia en la toma de decisiones de la opinión pública y la presión de movimientos de la sociedad civil.

Características y diferencias entre los modelos organizacionales de las dos últimas revoluciones industriales:

Para Naisbitt y Korytowski (1997) hubo un cambio de la sociedad industrial hacia la sociedad de la información.

#### **8 Diferencias entre la sociedad industrial y de la información**

<b>DE SOCIEDAD INDUSTRIAL</b>	<b>PARA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>DIFERENCIAS</b>
Tecnología simple	Tecnología sofisticada	<i>Innovación y cambio</i>
Economía nacional	Economía mundial	<i>Mayor eficacia</i>
Corto plazo	Largo plazo	<i>Globalización, competitividad</i>
Democracia representativa	Democracia participativa	<i>Visión de negocio</i>
Jerarquía	Comunicación lateral	<i>Pluralismo y participación</i>

Opción dual	Opción múltiple	<i>Democratización, visibilidad</i>
Centralización	Descentralización	<i>Incertidumbre, imprevisibilidad</i>
Ayuda Institucional	Auto ayuda	<i>Servicios diferenciados y autonomía</i>

Las organizaciones siempre compitieron en un ambiente complejo. Sin embargo, una de las principales características del desarrollo de los sistemas de información es la necesidad de rapidez, especialmente en los negocios. La globalización financiera exige así una capacidad más rápida de respuesta, además de incluir otros elementos como la posibilidad de gestionar en un ambiente virtual (en este nuevo mundo el producto cede su importancia a la relación) y la competición en y con diversos mercados.

La organización pasa a ser conformada por contratos temporales. Su lógica pasa a ser el funcionamiento semejante al de una red o AL de una estructura verticalizada. Las alianzas pasan a formar parte de buena parte de los proyectos de éxito de las empresas. Sea un hospital, empresas de alta tecnología (Philips, Sony), industria tradicional (Ford) y hasta la hostelería (Grupo Accor) intensificaron sus esfuerzos por la implicación de proveedores, clientes, operarios e incluso los concurrentes para el aumento de los logros, aumento de la participación en el mercado, pero también y especialmente, dada la gran competencia y la presión por lograr mejores resultados, para interferir en las tendencias de la industria y competir en nuevos mercados.

Las alteraciones en el contexto causaron la necesidad de nuevos paradigmas organizacionales. Para Wood (1994) hay tres grandes cambios: características del trabajo, estructuras organizacionales y características de la organización. Las tendencias clasificadas como “ascendentes” son así las alternativas encontradas por los gerentes y directores para elevar la motivación la productividad, la competitividad de la empresa.

### 9 Características del trabajo

<i>Declinantes</i>	<i>Ascendentes</i>
Reproductividad	Creatividad
Rigidez	Flexibilidad
División de tareas	Interfaces/multiespecialización
Formación previa	Aprendizaje continuo
Taylorismo	Multiplicidad de modelos
Liderazgo autoritario	Liderazgo representativo
<b>Estructuras Organizacionales</b>	
Jerarquía vertical, red matricial	Reducción de niveles, aumento de las redes
Centralización	Descentralización y autonomía
Perennidad	Inestabilidad como factor de evolución
Aglutinación de función	Terciarización
<b>Características de la Organización</b>	
Foco en el capital	Foco en el RH y proceso de información más dinámico
Distancia capital-trabajo	Colaboración y participación
Teorías cuantitativas	Visión común, identidad, valores compartidos

Wood, 1994: 107

¿Serían estas características del trabajo un cambio verdadero en la gestión o sutilezas para aumentar el poder y control en sociedades más complejas?

Al mismo tiempo que estas nuevas características de las organizaciones y de trabajo aparecen, también aparecen nuevas formas de disminuir la fuerza del trabajo en el ambiente corporativo, así como otras formas de gestión como las prácticas japonesas y del Norte de Europa.

La estrategia de la empresa japonesa Sony es probar los productos rápidamente. Varios son ofrecidos al mercado y luego se verifica aquellos con mayor aceptación. Se nota que la estrategia de desarrollo de estos productos no fue llegar a la perfección técnica y sí a un desarrollo técnico de bajo costo pero con una política de atención a las demandas del mercado. La estrategia de la americana 3M, por ejemplo, es la creación y la patente de nuevos productos comerciables. Crear nuevos productos es el punto fuerte de la empresa que mantiene la estructura financiera de esta dinámica de un lado con la venta inédita de los productos desarrollados a precios más altos y del otro lado con nuevos productos.

De todas estas nuevas estrategias, se destaca la innovación como estrategia competitiva esencial en el contexto de finales del siglo XX. La capacidad de innovar de una organización es interpretada por la forma como una organización es capaz de responder a las nuevas órdenes de mercado, posibilidad de especular en el mercado virtual y responder rápidamente a las nuevas exigencias del mercado financiero global.

Una empresa sólo es una empresa en función de una idea. Su nacimiento y razón de ser son frutos de una innovación. Si esta idea muere, la empresa muere también. Si no consigue establecer una interrelación de la idea de la empresa con el mercado, no conseguirá alcanzar el éxito.

La innovación está directamente conectada a su tiempo. Por ejemplo: una institución financiera británica lanzó alrededor de 1985 un servicio de *home banking* con videotexto pero que no consiguió éxito en el mercado. Para su tiempo la innovación fue “demasiada innovación”. Una gran idea no aprovechada de manera eficaz y que rápidamente puede resultar una gran fuente de logros para el concurrente.

Los rápidos cambios, la fuerte competencia, la búsqueda de índices cada vez mayores de competitividad, la guerra por nuevos mercados, la voz de los consumidores y de los ecologistas tienden cada vez más a hacer que la organización que innova tenga una posibilidad mayor de obtener éxito que la

empresa que no lo haga. Pero, para Dib (2003) incorporar en la toma de decisiones el problema ambiental, no debería ser por imposición económica, sino por la concientización del gestor.

Bennis (1972) clasificó dos modelos claves de organización: los mecanicistas y los orgánicos. Los modelos mecanicistas eran las organizaciones administradas a partir de un modelo industrial que no concebía los cambios necesarios a las nuevas necesidades de competencia organizacional. Las organizaciones orgánicas deberían desarrollar en su gestión las nuevas medidas especialmente la promoción de la participación de los empleados por distintas vías y la apuesta en la contingencia como instrumento principal del planeamiento.

#### 10 Relaciones entre organizaciones mecanicistas y orgánicas

<b>ORGANIZACIONES MECANICISTAS</b>	<b>ORGANIZACIONES ORGÁNICAS</b>
Estructura burocrática con minuciosa división del trabajo	Estructura flexible sin mucha división del trabajo o fragmentación de funciones
Cargos ocupados por especialistas con cualificaciones definitivas y delimitadas	Cargos modificados y redefinidos por interacción con personas que realizan la tarea
Centralización de la toma de decisiones, exclusivamente en la cúpula de la organización	Descentralización de las decisiones, delegadas a los niveles inferiores de la empresa
Jerarquía de autoridad rígida, prevaleciendo la unidad de comando	Jerarquía flexible, predominando igualdad de poder y democratización
Sistema de comunicaciones formalizadas, prevaleciendo las verticales descendientes	Mayor confianza en las comunicaciones informales entre las personas.
Énfasis en las reglas y procedimientos formalizados previamente por escrito	Predominio de la interacción lateral sobre la interacción vertical
Sistemas de control basados en la	Amplitud de control amplia, suelta y

supervisión de amplitud de control estrecha	flexible.
Trabajo individualizado y solitario.	Trabajo grupal y en equipo
Modelo burocrático y rígido.	Modelo autocrático y flexible.
Principios de la Teoría Clásica y de la Teoría de la Burocracia.	Principios de la Teoría de Sistemas y de la Teoría de la Contingencia.
La estructura vertical es dominante -Tareas especializadas -Jerarquía rígida de autoridad -Muchas reglas y normativas -Comunicación vertical de tipo documental -Formalidad y restricciones -Sistemas de control -Departamentalización -Centralización de las decisiones	La estructura horizontal es dominante -Tareas compartidas -Jerarquía flexible -Autoridad del conocimiento -Comunicación horizontal del tipo cara a cara -Informalidad y libertad -Autonomía y retroacción intensa -Equipos y fuerzas-tareas -Descentralización de las decisiones

Fuente: Bennis, 1972.

Para Bennis (1972) lo fundamental para el éxito empresarial está en una estructura más democrática, informal, comunicativa. Pero estos cambios organizativos llevaron a mayor exigencia de tiempo y calidad de trabajo del trabajador. Las cuestiones claves de participación, comunicación y democratización fueron transformadas en abuso de las ideas de los empleados, información y democratización de los riesgos y pérdidas de la empresa. Hay que añadir que este dibujo organizacional que valoraba la participación y la comunicación no era una exigencia en la formación del trabajador y sí una necesidad urgente para poder dar respuestas a las nuevas competencias, especialmente las japonesas y asiáticas.

Todo este cambio en las estructuras corporativas fue positivo en la solución de los conflictos del trabajador y de la sociedad?

Las herramientas de gestión en general y especialmente la tradicional jerarquía de las empresas occidentales ya no conseguían dar respuestas a la guerra



comercial que se intensificaba. Los líderes fueron convocados a cambiar para poder ser más competitivos aunque que para eso fuera necesario el uso de recursos aún más perversos, severos e injustos. La tercerización es uno de los principales ejemplos de estas nuevas teorías de “participación”.

Mientras el contenido de la formación de los profesionales de gestión está abarrotado de conceptos, procedimientos y patrones de cómo producir/vender más con menos, la gestión de empresas en todas las partes del mundo practica otro tipo de manual. Se estructura según modelos de gestión que diseñan una aparente desorganización más que una coherente lógica por el logro inmediato. Sigue algunas de los ejemplos presentación de Cohen, en *Las Siete Virtudes Capitales*, sobre los cambios empresariales: *Xerox* de Brasil tiene 11.000 operarios, sin embargo más de mitad, 6.000, trabaja junto a los clientes, de igual manera que, en el interior de las oficinas de la empresa funcionan juntamente con los operarios de la *Xerox* otros operarios, totalizando 18 empresas diferentes. ¿Qué hace *Nike*? No tiene ninguna fábrica, mucho menos de zapatillas. Fortalece su marca, controla la producción de las asociadas y coordina la distribución. Con facturación mundial de 750 billones de dólares, *Visa* pertenece a las instituciones financieras que, al mismo tiempo, son sus clientes. Los supermercados ingleses obtienen un 25% de la venta de combustible. Los puntos de venta de gasolina para coches, por su parte, comenzaron a ofrecer comidas y otros productos. *Texaco*, en Escandinavia, inauguró una gasolinera que no vende gasolina. En los tiempos difíciles *Boeing* fabricaba estanterías.

*Wal-Mart* tardó 20 años en obtener éxito. Ahora, con Internet, las nuevas empresas invierten dos años en estructurar una idea, establecerse y dominar el segmento del negocio escogido, tal como viene ocurriendo con *Google*, *Youtube* o *Yahoo*.

Para Brandão (1993) el cambio del comportamiento organizacional en función de la apertura de las fronteras al comercio internacional puede ser variado. Este nuevo comportamiento puede ser por una competencia efectiva, que se verifica cuando los productos extranjeros ya están en venta en el mercado

local. Como también podrá ser por potencia, que es cuando hay la posibilidad de entrada de productos extranjeros, pero que tal amenaza no se concreta. La apertura de mercados y un ambiente de competencia internacional no son nuevos para la industria portuguesa, pero Brandão (1993) alerta de que la integración de Portugal en la Unión Europea intensifica la exposición de la economía portuguesa a la competencia extranjera. El tamaño relativamente pequeño de la economía portuguesa y su elevado grado de apertura aumentan la sensibilización de la actividad económica a los cambios internacionales exigiendo a su vez respuestas rápidas tanto estratégicas como estructurales.

Una de los puntos analizados por Brandão (1993) es la influencia del comercio internacional en la industria, los retos de la industria inserta en un nuevo contexto: el mercado internacional.

Para Brandão (1993), el nuevo posicionamiento del comercio internacional es su interferencia y gran influencia en la estrategia de precios. Este papel del comercio internacional en las relaciones globales puede decidir profundamente sobre estructuras industriales. Brandão (1993), cita como ejemplo, que en función de estas nuevas características económicas la estructura industrial de un país puede desaparecer o provocar un cambio profundo en la cantidad de empresas de determinado sector en determinado país. Los oligopolios con productos homogéneos tuvieron que superar el impacto disciplina y pro-competitivo del comercio internacional. Brandão y Escaleira (1994) y Brandão y otros (1997) al analizar, respectivamente, los casos de la industria portuguesa de “pasta para papel” y “la industria textil” identificaron las posibilidades de superación de las empresas en función de la gran competencia del mercado internacional. En el caso de las industrias de “pasta para papel” reforzaron la organización en el mercado interno de la industria y dimensionaron positivamente los resultados de exportación que también fue motivada por las ventajas comparativas de los recursos naturales y ambientales. En el análisis de las estrategias organizacionales, Brandão y otros (1997) analizan que con la adhesión a la Comunidad Europea la industria textil portuguesa logró ventas y margen de negocio substanciales, aunque entre el periodo de 1988 y 1992 con una conjuntura internacional no favorable, política de cambio de mantener la

moneda nacional fuerte (Escudo) y la reducción de margen, permitió el crecimiento de las ventas. Brandão y otros (1997) argumentan que fue posible mantener y aumentar las ventas a través de reducciones muy intensas en la rentabilidad media de las mismas. Como alternativa de solución discuten la necesidad de salir del sistema de producción, planeando estructuras administrativas de ventas tales como promoción, imagen de la marca, marketing.

La globalización se caracteriza primero por la supremacía del sector financiero frente al sector productivo y posteriormente por los esfuerzos de unificación comercial de las naciones y organizaciones.

Así, financieramente, la globalización nos remite a la idea de la posibilidad de influencia y transferencia de recursos financieros por el globo. Estos recursos presentan dos lastres: el capital productivo y el capital especulativo. El capital productivo que circula en el mundo es aquel que aprueba la inversión en la producción de bienes y/o servicios. El capital especulativo es aquel que tiene como único objetivo generar dinero sobre dinero, genera el llamado “efecto mariposa”, refiriéndose al hecho de que un acontecimiento en alguna parte del mundo se refleja.

El proceso de globalización es esencialmente financiero/económico, repercutiéndose comercialmente en la formación de un único mercado consumidor y un único mercado comprador.

La globalización intensificó y expandió conceptos administrativos tales como productividad, valor agregado, servicios, innovación y clientes\consumidores.

Con la caída del sistema socialista liderado por Moscú aumenta la disputa entre dos propuestas de Capitalismo: el capitalismo excluyente y el capitalismo social. Para poder lograr sus ideales de exclusión, el capitalismo excluyente depende de mecanismos como la autoridad, la concentración del trabajo físico en líneas de producción, con énfasis en las ganancias apropiadas de la forma más restrictiva y privada posible, justificada en las funciones económicas y mantenida en la severa división del trabajo. El capitalismo social, a su vez,

establece relaciones de poder liberales, incentiva el trabajo mental en islas de trabajo. Busca desarrollar organizaciones que generen ganancias con responsabilidad social corporativa justificando por la ética y mantenida por apropiación amplia y privada.

Recientes movimientos en la industria automovilística y de tecnología de la información en USA demuestran los rasgos de la competencia internacional y local en un mercado cada vez más feroz (y rápido). Los trabajadores de la industria automovilística gozaban del estatus social y económico de ser los responsables del desarrollo de los principales símbolos americanos en el mundo: los coches (como todo lo que está relacionado directa o indirectamente con la industria de transporte automovilístico). Nada más americano que un coche, y si en el capó tiene una botella de Coca-cola, perfecto, y si el refresco lo toma una joven rubia, mejor.

La industria americana automovilística y todos sus agentes, como los sindicatos, el lobby político profesional, los fondos de pensiones, las empresas indirectamente relacionadas con la industria de coches, pasaron por un gran cambio en su medio en menos de quince años.

- El primer ataque lo sufrió con la industria japonesa, en especial con Toyota. La industria de América perdió terreno tanto en lo que se refiere al concepto de calidad, ingeniería de producción y atención al cliente, como en lo que se refiere al desarrollo de nuevos productos. Toyota, desde la década de los 60 y especialmente a partir de los años 70, mantiene una elevada satisfacción en los clientes y cada año sus ventas aumentan, especialmente en lo referente a los coches de lujo, el sector más lucrativo de la industria. Según la BBC (2009), el año 2008 Toyota se convierte, por primera vez, en la primera montadora mundial con una venta de 8.972.000 contra 8.350.000 de la General Motors. Ambos fabricantes sufrieron caídas de ventas, pero la GM fue la más afectada. Las noticias negativas para Toyota en este momento de crisis financiera mundial es el registro de una caída de ventas en los últimos 10 años y por primera vez una posible pérdida en las operaciones industriales.

- El segundo ataque tiene origen en la industria de la información encabezada por Microsoft. Las constantes comparaciones entre la importancia de un coche y de un ordenador para la economía americana y mundial no pasaron desapercibidas a los principales dirigentes que constantemente intercambiaban ironías sobre el empeño de cada sector. Dirigentes de la industria de automóviles ironizaban que “hasta que el sistema *Windows* estuviera preparado para funcionar” ellos iban en coche a tomar el almuerzo en el otro lado de la ciudad, la respuesta era que los coches consumían combustible entre otras cosas, como agua y aceite, y que necesitaban de tanta atención de sus dueños que perdieron la noción de la realidad de la población americana.

Actualmente la situación de la industria automovilística americana es delicada: ausencia en el desarrollo de nuevos productos, particularmente ecológicos, pérdida continua de la satisfacción del consumidor y una deuda monstruosa que podrá provocar la continuidad de la crisis mundial. La ayuda a la industria fue negada por el gobierno Bush, pero presionado por la comunidad internacional y por los propios inversores, en diciembre de 2008 empezarán las ayudas a GM (antes el gobierno norteamericano colaboró con la empresa de coches Chrysler).

La competitividad internacional intensificada por la apertura de los mercados no deja dudas de que el desafío es cada vez mayor, aún en un sector que aparentemente exige capital intensivo, mano de obra especializada y tradicionalmente cara y retorno a largo plazo.

### **2.3.3. Procesos administrativos, niveles organizacionales**

La forma de organización tradicional, que aún se encuentra ampliamente difundida, está compuesta por “áreas funcionales”, “procesos administrativos” y “niveles jerárquicos”.

El área funcional se refiere a una actividad que cuida específicamente de un determinado recurso. El recurso financiero, por ejemplo, se queda a cargo del departamento financiero (área funcional financiera), los trabajadores con el departamento de Recursos Humanos, cuestiones jurídicas con el departamento jurídico y así sucesivamente.

Las áreas funcionales deben realizar operaciones específicas y al mismo tiempo estar integradas. Los recursos invertidos y los obtenidos de las áreas obtienen mayor rentabilidad cuando consiguen englobar la organización como un todo. El dilema es desarrollar un producto o servicio que el público lo compre. ¿Cómo obtener el retorno de la inversión en propaganda, si nuestros operarios no están entrenados? ¿O si nuestra capacidad de producción o financiera no consigue acompañar la búsqueda proyectada? Supongamos ahora que se resolvieron con éxito los problemas financieros, de cualificación del personal, de aumento de la producción y de la intensificación del marketing, pero la organización como un todo no permite, por ejemplo, que el producto atienda a las normativas legales, que la factura no contenga errores técnicos o que el cliente reciba una mercancía que no pidió. Problemas como estos son causados por la falta de integración de las áreas.

El proceso administrativo es una secuencia sistemática de funciones. Representa un método de realizar las actividades. En una organización, el conjunto y secuencia de las funciones administrativas se encuentran interrelacionadas.

El proceso administrativo está compuesto por un conjunto de funciones que varía conforme a cada corriente del pensamiento administrativo. Las cuatro funciones más citadas son: planificación, organización, dirección y control. Estas funciones orientan la toma de decisión.

En una definición más amplia, los procesos administrativos pueden ser entendidos como:

- Planificación: identifica, decide y desarrolla lo que va a hacerlo (objetivos) y cómo hacer (recursos). Elabora escenarios.

- Organización: coordina los recursos, estructura las actividades, distribuye el trabajo, la autoridad y las responsabilidades.
- Dirección: utiliza la motivación, negociación, influencia y liderazgo con la meta de ordenar a las personas para efectuar tareas y alcanzar objetivos.
- Control: la toma de decisiones se centra en la comparación entre lo planeado y lo realizado. Acompaña, monitoriza y evalúa los patrones de desempeño organizacional.

Así, teóricamente, la planificación podría ser entendida como el primer proceso administrativo. Es a través de él como los futuros objetivos y acciones serán trazados. Enseguida la organización reflejará cómo alojar los recursos para llegar a los resultados pretendidos. Lo que será utilizado y cómo será utilizado ya fue definido, la dirección pondrá en práctica, "dará un norte" a las políticas administrativas, trabajando para que no se desvíen y motiven a los miembros de la empresa en sus actividades. La verificación de los resultados se queda a cargo del control.

A pesar de sugerir un orden lineal de las funciones, ellas no deben pasar por este mecanismo simplificado.

El modo de pensar y actuar frente a éstas debe tener en consideración las influencias e interacciones entre ellas. En el mundo global y virtual, el proceso administrativo debe ser interpretado como un facilitador que proporcione al mismo tiempo una visión esquematizada y dinámica. La intención es que en el análisis haya aspectos globales y parciales dimensionados.

El nivel organizacional establece y limita el poder de decisión de los cargos y funciones. Tradicionalmente los niveles son: Institucional, intermediario y operacional.

A cada nivel corresponde una definición de su actuación, tiempo de acción y ejecución, estableciendo una relación más próxima con los procesos administrativos y con él un grado de actuación de cada proceso.

## 11 Niveles organizacionales y procesos administrativos

<b>NIVEL organizacional</b>	<b>PLANIFICACIÓN</b>	<b>ORGANIZACIÓN</b>	<b>DIRECCIÓN</b>	<b>CONTROL</b>
Institucional	Planificación Estratégica. Determinación de los objetivos organizacionales.	Dibujo de la estructura organizacional.	Dirección general. Políticas y directrices de personal.	Controles globales y evaluación del desempeño organizacional.
Intermediario	Planificación y localización de recursos	Dibujo departamental. Estructura de los órganos y equipos. Reglas y procedimientos.	Gestión y recursos. Liderazgo y motivación.	Controles tácticos y evaluación del desempeño departamental.
Operacional	Planes operacionales de acciones cotidianas	Dibujo de cargos y tareas. Métodos de procesos de operación.	Supervisión de primera línea.	Control operacional y evaluación del desempeño individual.

Los procesos administrativos juntamente con los niveles organizacionales esclarecen estructura de poder, distribución de recursos y privilegios a la distribución de la riqueza organizacional. Este sistema, que tiene utilidad en la ejecución del planeamiento estratégico, provoca en su propia concepción la justificación de las injusticias corporativas, además de la promoción de actitudes lejanas a la de un individuo participativo.



### 3. PRAXIS EN EL PENSAMIENTO ECONÓMICO CON LOS MODELOS DE GESTIÓN

#### 3.1. TRAYECTORIA DEL PENSAMIENTO ECONÓMICO

“Economía” deriva de la expresión griega *oikos nomos* que significa regla/norma en la casa. Es que el sentido de reglas en una casa es compartir valores y sentimientos. Economía como necesidades y destino. Así que es mucho más que ordenar tareas o establecer relaciones de cambio. La distribución de los recursos para el bien común de la casa. La casa puede ser un núcleo familiar, pero al amplificar, sistematizar y profundizar salgo de la casa y establezco relaciones entre y con una comunidad más amplia: economía política, cuidar del bien público, del bien común.

El contenido de las disciplinas del pensamiento histórico del economista o del contable se ha desarrollado en el tiempo, pero se ha consolidado desde el siglo XVIII, mientras que el del administrador lo ha hecho sólo a partir del siglo XX. La evolución de los conceptos en la formación del economista comienza con Adam Smith, con la preocupación por la producción y el crecimiento, y pasa por las preocupaciones de David Ricardo y Karl Marx, por los problemas de reparto de los ingresos. Esta temática tiene una clara preocupación por temas aquí discutidos como la redistribución de la riqueza y el desarrollo sostenible.

Según Reeder (2003), la Economía se preocupa de temas como el precio justo, la pobreza y la paridad de compraventa desde la prehistoria del pensamiento económico. La problemática del precio justo o usura ya había sido iniciada por Santo Tomás de Aquino en la “*Summa Theologica*” escrito entre 1265 y 1273; la teoría del valor por San Bernardino de Siena en el “*Tratado de Usura*”, escrito posiblemente entre 1431 y 1433 *De iustitia et iure libri decem*”, de 1553-1554, define que el nivel general de los precios sube como resultado del aumento previo de la cantidad de dinero en circulación para, de esta forma, explicar las diferencias de cambio entre los distintos mercados europeos. En

otra obra, denominada “*Deliberación en la causa de pobres*”, Domingo de Soto defendía el atributo moral que garantizaba el derecho de pedir limosna, hipótesis contraria a la de Luis Vives en “*De subventionem pauperum*”, de 1536, que defendió la teoría según la cual había trabajo, lo que no había era ganas de trabajar y por eso su teoría rechaza que todos los pobres tuvieran el derecho de pedir limosna. La teoría de la paridad del poder adquisitivo la formulan Domingo de Soto y Mártir de Azpilcueta en la Universidad de Salamanca.

La caída del Imperio Romano abrió espacio a los señores feudales. “Cada señorío constituía una unidad económica, social y política autosuficiente que funcionaba conforme a las órdenes del señor y la fuerza de la tradición” (Rima: 1995: 26).

El comercio, especialmente, en el Mediterráneo y el Adriático, fue uno de los motivos para la compleja caída del sistema feudal.

La expansión del comercio también significaba la organización de grandes ferias internacionales, el crecimiento del comercio en el interior del continente y el cambio entre monedas.

El comercio estableció una base económica en las ciudades. Las ciudades empezaron a constituir un espacio político y económico distinto al de la mayoría de la población rural. La ciudad constituía un privilegio garantizando a sus habitantes la libertad política y la ganancia económica a través del comercio. Que se organizaban a partir de asociaciones voluntarias, conocidas como gremios.

En el siglo XIV se expanden la producción y el comercio, facilitados por el crecimiento de la población, mejoras en las técnicas y aprovechamiento de los recursos naturales. Surge la clase asalariada. “De esta manera, durante el siglo XIV, la extensión del mercado fue la primera fuerza que condujo a la caída del sistema artesanal medieval, así como la expansión del comercio había sido la

principal fuerza en la destrucción del sistema señorial dos siglos antes” (Rima: 1995: 29).

Son característicos del movimiento mercantilista el surgimiento de la clase asalariada, la ética protestante y la ciencia moderna. Con especial atención a la ruptura entre fe y razón. Empezaron fuertemente con la concepción revolucionaria basada en la investigación del astrónomo Nicolás Copérnico (1473-1543) en que era el Sol y no la Tierra el centro del Universo. Esta teoría fue confirmada y profundizada posteriormente por las investigaciones de Galileo Galilei (1564-1642) y Johannes Kepler (1571-1630) y que culminaron en los estudios de mecánica de Isaac Newton (1642-1727).

Al igual que Newton buscó descubrir los aspectos reguladores que gobiernan el comportamiento del universo físico y les diera expresión en un sistema de leyes naturales, los fisiócratas de Francia y los filósofos morales de Escocia, entre ellos David Hume, Francis Hutcheson, y su alumno más eminente, Adam Smith, buscaban identificar las leyes naturales que gobiernan el comportamiento de la sociedad. De esta manera, resultan importantes los desarrollos en las ciencias naturales, la física, y en particular, la astronomía, al establecer el punto de vista y la metodología para el estudio del comportamiento del sistema económico (Rima: 1995: 31-32).

La Escuela Clásica de Economía comienza con Adam Smith que, según Ronald Coase y Alfred Marshall, podría ser señalado como el padre de la economía, a pesar de las críticas de Murray Rothbard y de Joseph Schumpeter que acusan a la obra de Smith de plagio (San Emeterio Martín, 2003). Para Samuelson y Nordhaus (2002), Smith es el fundador de la microeconomía, que trata de asuntos de conducta de entidades individuales como los mercados, las empresas y los hogares, mientras la macroeconomía, que trata de la economía en general ha empezado en su forma moderna a partir John Maynard Keynes con su obra *“Teoría general de la ocupación, el interés y el dinero”* en 1935.

En 1759, Adam Smith escribió "*Teoría de los Sentimientos Morales*", sin embargo, su obra más reconocida es "*La riqueza de las naciones*", datada de 1776. Desde entonces son muchas y muy significativas las contribuciones a la base del pensamiento económico y sus influencias en la composición social. La escuela clásica cuenta con contribuciones de David Ricardo, que se preocupaba fundamentalmente de la construcción de modelos de reparto de ingresos; de Thomas Malthus sobre la problemática demográfica y sus reflejos en la economía; Jean Baptiste Say y su concepción de producción como creadora de utilidad, así como la distribución y el consumo/destrucción; John Stuart Mill, el último de los economistas clásicos y su preocupación con la teoría de valor y la busca de alternativas de modos de producción, inclinándose por la social-democracia, renegando del principio básico de los economistas clásicos.

Según Sánchez Molinero & Santiago Hernando (1998), el segundo principio de los economistas clásicos es la connotación lineal que indica que la utilidad que se atribuye a una mercancía está directamente asociada a una determinada característica objetiva de este mismo objeto. Para la comprensión de la utilidad de un bien no se tenían en consideración cuestiones de orden psicológico entre el consumidor y la cosa consumida.

El énfasis de la escuela clásica estaba puesto en el crecimiento económico. Dar respuestas a las cuestiones como el porqué de la diferencia de riqueza entre las naciones y lo que permitiría su crecimiento o estancamiento. Los clásicos partían de dos factores de producción: la tierra, recurso no renovable y el trabajo, renovable. Mientras el capital era fruto de la acumulación del factor trabajo de los procesos productivos anteriores.

El análisis económico consistía, pues, en ver los efectos que sobre la tasa de crecimiento de la producción agregada tenía una variación en la cantidad y la calidad del trabajo aplicado sobre una determinada cantidad de tierra. Como la tasa de crecimiento de la producción era una función del capital captador de la inversión, es decir, del crecimiento del capital, dicha tasa de crecimiento dependía en última instancia de la tasa de beneficios.

De ese modo los precios de los factores (salarios, beneficios y rentas), su tendencia secular, y la distribución del producto entre los mismos venían a ser elementos clave en el proceso de crecimiento. Todo ello en el marco institucional de una economía de empresa privada, la libre competencia, que permitía una mayor división del trabajo y especialización, y por tanto otorgaba una mayor extensión del mercado y un mayor desarrollo (Méndez Ibisate, 2003: 297).

Cítese a Adam Smith y sus discípulos cuando se habla de escuela clásica; Ricardo es el discípulo más representativo porque precisaba el pensamiento de Smith. Por ese motivo, los planeamientos de Ricardo se convirtieron en las principales críticas de los adversarios de los autores clásicos: “los socialistas utilizaron sus teorías del valor y del salario en forma que a él, banquero y millonario, le hubiera, sin duda, asombrado; la escuela histórica rechazó sus métodos de estudio abstracto y deductivo; la escuela neoclásica tiene su punto de arranque en la sustitución de la doctrina central de Ricardo, la del valor-trabajo, por la de la utilidad marginal” (Beltrán, 1993: 122).

Colocándose en el contexto de los economistas clásicos, Barber (2005), explica que los problemas principales de aquella época eran la pobreza y la escasez, así que el desafío era la expansión de la producción. Preocuparse con la búsqueda no tendría sentido, ya que difícilmente la producción sería absorbida fácilmente. Aún cuando el aumento del consumo inmediatamente después de las guerras napoleónicas atraía por poco tiempo la atención al estudio de la oferta y la demanda por parte de los economistas clásicos.

La economía de escala, proporcionada por las nuevas tecnologías, era muy reciente. Sería muy difícil imaginar las complicaciones de la producción masiva en la vida económica. Lo mismo aconteció con el análisis de las fluctuaciones económicas. Para Barber (2005) el ambiente económico en la primera mitad del siglo XIX no estuvo exento de perturbaciones pero no sufrió consecuencias graves o continuas inestabilidades.

Es muy llamativo recorrer la evolución de los valores desde un pensador precapitalista, como Adam Smith, que hacía hincapié en la empatía, en el objetivo de la igualdad perfecta, en el derecho humano elemental a un trabajo creativo, y contrastarlos con los del presente, los de quienes alaban el nuevo espíritu de la época, a veces invocando con total desvergüenza el nombre de Adam Smith. Por ejemplo, el economista James Buchanan, galardonado con el premio Nobel, quien escribe que ‘lo que cada persona busca en una situación ideal es el dominio sobre un mundo de esclavos’. Eso es lo que buscan ustedes, por si no se habían dado cuenta: algo que Adam Smith habría considerado lisa y llanamente como patológico (Chomsky, 1994: 49).

El crecimiento industrial de la época de Karl Marx y John Stuart Mill dejaría a Adam Smith sorprendido. “Si hubiera de valorarse la primera ola del industrialismo por el crecimiento de la producción total, el volumen de comercio internacional y la acumulación de capital productivo, se la juzgaría sin reservas como un éxito” (Barber, 2005: 111).

El “capital” “está formado por un conjunto de activos materiales obtenidos a partir de procesos de producción que se utilizan de forma repetida o continua en otros procesos de producción durante más de un año” (Bandrés Moliné y Sanaú Villaroya, 2009: 93).

El éxito industrial entre las épocas de Smith y Marx no fue extensivo a toda la capa de la población. Engels, comenta Barber (2005), ya en ese nivel apuntaba los disturbios de aquella sociedad, específicamente en relación a la ciudad de Manchester: aún delante de tanta pobreza y de tanta falta de sensibilidad y sensatez en la construcción de la ciudad, lo que algunos de los habitantes parecían valorar era la posibilidad de generar una cantidad muy grande de dinero.

Las extensas jornadas laborales, 14 horas diarias en las fábricas en 1840, y los bajos salarios que sólo cubrían las necesidades básicas, eran mejor que quedarse desempleado, dada la gran incertidumbre del asalariado generada

por el crecimiento industrial y la urbanización. En 1832 el poder político en Inglaterra pasa de la aristocracia a la clase industrial y financiera. La clase obrera mostraba también cierta agitación política. Aún con una organización frágil y no teniendo, la mayoría derecho a voto, sus reivindicaciones sindicales ya no podían ser ignoradas (Barber, 2005).

Así, tanto Marx como Mill percibieron que las teorías económicas ya no contemplaban las necesidades de la época. Por ejemplo, la hipótesis de Smith según la cual la expansión de la industria era suficiente para extender beneficios a todos, no fue concretada, por lo menos sin núcleos de tensiones.

En 1848 se publicó "*Principios de economía política con algunas de sus aplicaciones a la filosofía social*" de Mill, que cuestiona las ventajas de la propiedad privada y acepta la posibilidad de un socialismo redistributivo. Este mismo año se publica el "*Manifiesto Comunista*" de Marx y Engels.

"Mill reúne buena parte de las críticas y utopías de la Revolución Francesa, sin renunciar a las denuncias que realizaban las contra-utopías a las transformaciones sociales" (Trincado Aznar, 2003: 204 y 209).

Para Barber (2005), la diferencia en el análisis entre Marx y Mill residía en el hecho que Marx defendía la posibilidad de cambio en el transcurrir de la historia de las leyes naturales. Las leyes son útiles para determinados momentos históricos y así no podrían ser entendidas como universales y eternas. Es el carácter relativista en que cada modo de producción tiene sus leyes económicas específicas que se podrá alterar o perder relevancia, siempre que ocurra un profundo cambio en la estructura social. El principal objetivo de Marx (2005) fue, según él escribió en el prefacio de la obra *El Capital*, "descubrir la ley económica del movimiento de la sociedad moderna" (1867: 14).

El pensamiento de Marx aporta una nueva lectura de interpretación económica de los autores clásicos: el sistema de análisis propuesto en la teoría marxista no se limita a las cuestiones económicas como solía acontecer y la

característica del pensamiento de Marx es la afirmación de que la miseria económica y la injusticia social forman parte del sistema capitalista. “El conflicto es inherente al capitalismo y las tensiones eran los motores del cambio histórico” (Barber, 2005; 116). Pero Barber critica a Marx aún cuando acertó “al hacer hincapié sobre el hecho de las tendencias de que la inestabilidad sean inherentes al capitalismo industrial. Pero no se deducía de esta parte de su análisis que las fluctuaciones culminarán necesariamente con el derrumbamiento del sistema” (Barber, 2005:141).

La miseria está en el núcleo céntrico del sistema. Por eso, Marx repudiaba la ordenación capitalista de producción. “Los otros sistemas matrices habían sido contruidos con el propósito de encontrar los tipos de política económica con mayores posibilidades de mejorar el funcionamiento de la economía (...) la perspectiva marxista no podría estar más fuertemente en contraposición con esto” (Barber, 2005: 116).

El esquema marxista comenzaba presuponiendo que ya estaba en marcha, en las venas de la sociedad de aquella época, la idea de que, a medida que la acumulación de capital fijo crece, también crece el número de desempleados intensificando la miseria y las desgracias. Pero el número de trabajadores a la busca de empleo también crece por capitalistas de pequeños negocios que perdieron la batalla con los grandes capitales. Por eso, estas tensiones constituirían un nuevo orden económico, resolviendo la contradicción entre el modo de producción y las relaciones productivas. Esta tensión social ya había sido identificada por Ricardo. Sin embargo, Marx identificó con precisión los conceptos de plusvalía a partir de los errores de aquel.

El elevado grado de estas tensiones, en observación de Barber (2005), era demasiado intenso para proporcionar una transición pacífica. Esta propuesta de transformación no se explica en una base técnico-económica. El punto indispensable para entender la revolución es el concepto marxista de “historia”. La revolución pensada por Freire no considera la violencia como alternativa para la tensión social. Freire, al contrario de esta perspectiva de Barber sobre la propuesta marxista, siempre defendió el diálogo, la participación-activa, la



democracia en la solución de las tensiones e injusticias sociales, siendo la vía de la educación un mecanismo fundamental en este proceso.

El análisis del materialismo histórico como método de análisis social e histórico y base para la estratégica política es otra importante contribución de Marx, especialmente a las ciencias sociales y la cual Freire explorará. El mercado de mercancías que es propio del sistema capitalista, parte del dueño de los medios de producción y del dinero que un trabajador libre necesita encontrar. Libre porque la fuerza de trabajo debe ser del propio trabajador para que se pueda negociar y libre porque no posee los medios de producción. Pero esta relación social no aparece naturalmente. Es fruto de un proceso histórico.

La influencia smithiana llevó a los economistas de la escuela clásica a considerar el valor y el cambio de los bienes a través de precios relativos. Los precios relativos estaban compuestos por el coste de producción. Para Smith, los raros casos en que coincidía el coste de producción con la cantidad de trabajo, caracterizaban las sociedades que no tenían ni propiedad privada ni acumulación de capital. Ricardo desarrolló la teoría del valor-trabajo y Marx distinguió trabajo de fuerza de trabajo.

Marx atribuye a la teoría del valor la tarea de desenmascarar la explotación. El objeto de la teoría del valor es explicar porqué en determinadas relaciones de producción tiene lugar la injusticia económica y social. El cambio de fuerza de trabajo por dinero es establecida por dos clases sociales: la clase trabajadora que solamente dispone de la fuerza de trabajo y los capitalistas que disponen de los medios de producción. La aparente igualdad en esta relación de cambio es un punto fuerte de la crítica marxista, motivo por el cual Marx llamó fetichismo de la mercancía a esta transformación de una relación de clase en una relación mercantil, lo que es característico del sistema capitalista. Por eso Marx dijo, al tratar del mercado de la fuerza de trabajo, que los datos con que cada clase jugaba estaban viciados.

Para Marx, la diferencia entre producto y mercancía es que todas las economías generan productos pero solamente la capitalista produce

mercancía. Producto y mercancía tienen valor de uso pero solamente la mercancía tiene valor de cambio. El valor de uso viene determinado por su capacidad de satisfacer ciertas necesidades sociales. El valor de cambio viene determinado por su capacidad de ser negociado por otros bienes. Aquí reside el llamamiento de Marx: al poder ser negociado un bien por otro y así sucesivamente desaparecen el trabajo específico y la habilidad necesaria para su confección. El trabajo específico se convierte en trabajo abstracto.

Marx con su teoría del valor intenta deshacer la aparente paradoja de la existencia de explotación en un mundo en que la igualdad ante la ley permite establecer una relación contractual sin coacción externa alguna. Porque la explotación no está basada ni en la ignorancia de los explotados ni provocada por las imperfecciones de la estructura competitiva. Para explicar la explotación es necesario acudir a las relaciones de producción, a las realidades que están detrás de las formas. Las relaciones de producción surgen en el tiempo y son específicas de ciertas sociedades así como los modos de producción (Martín Martín, 2003: 277).

Como consecuencia de la importancia de la relación de valor para entender la división de clases en la sociedad capitalista tal como defendía Marx hay que considerar dos variables clave: plusvalía y tasa de explotación. La plusvalía representa el triunfo del capital sobre la mano de obra. Para Martín Martín (2003) la tasa de plusvalía influencia factores como el desarrollo de lucha de clases, las innovaciones tecnológicas y el acceso a las fuentes de materias primas baratas y alimentos igualmente baratos.

La solución más categórica del tema de la teoría del valor fue la propuesta de la Revolución Marginalista o neoclasicismo, a partir de los conceptos de utilidad y escasez, al contrario de la escuela clásica y marxista que se apoyaba en el coste de la producción y en el trabajo. El desarrollo del concepto de la teoría del valor considera la perspectiva microeconómica una importante contribución (Méndez Ibisate, 2003).

La relevancia de la revolución marginalista consiste en, conforme indica Méndez Ibisate (2003), transferir la preocupación céntrica de la economía (cómo generar riqueza y las causas del desarrollo o pobreza) al análisis de la conducta humana. El crecimiento económico es sustituido por el análisis del equilibrio general estático, teniendo como uno de sus aspectos la teoría de la distribución.

Los autores de la revolución marginalista no se concentran entonces en la tríada tierra, capital y trabajo de los clásicos. A partir de 1870 el análisis económico incorpora datos de los factores de la producción, clasificados como limitados y escasos. El desafío consiste en cómo aprovechar este recurso escaso entre las diferentes alternativas y la forma de optimizarlo. La teoría de la maximización fue la respuesta a este desafío. La teoría de la maximización consiste en decidir, mediante un conjunto de posibilidades, la que ofrece el mayor valor posible (Méndez Ibisate, 2003).

El precursor de la revolución marginalista fue Antonie-Augustin Cournot, que fue el primero en aplicar de forma sistemática y profunda las matemáticas al estudio de las cuestiones económicas. Interpretó la cláusula *ceteris paribus* (todas las variables que influyen a una situación dada son asumidas como constantes) y así identificó la ley de la demanda (hoy denominada función de la demanda). Los motivos de la demanda de un bien son muchos, como por ejemplo el precio, gusto, comparación con los precios de otros bienes, la variación de los ingresos, la riqueza, perspectiva de futuro. Entonces, la diferencia está en la influencia y en el análisis del precio, en comparación con los otros factores. Así, cuando el precio del bien se altera, se produce una alteración en la cantidad demandada. Este movimiento es demostrado alargando los extremos de una curva. Por otro lado, cuando se altera cualquier otro factor determinante de la demanda, que no sea el precio, se produce un desplazamiento de toda la curva y no en sus extremos (Méndez Ibisate, 2003).

Alfred Marshall, Catedrático de la Universidad de *Cambridge* a partir de enero de 1885, marcó la historia de la ciencia económica de tal modo que la “Economía” adquiere carácter profesional, dejando de ser denominada

“Economía Política” y se inicia el periodo neoclásico de la historia del pensamiento económico. Ya había movimientos anteriores en esta misma dirección, como la formación de la “*American Economic Association* en 1885, una revista periódica, el *Quarterly Journal of Economics*, se había comenzado a publicar en 1886, en la Universidad de *Harvard* y en Francia ya se publicaban dos revistas económicas con contenido académico, el *Journal des Economistes*, fundado en 1841 y la *Revue d’Economie Politique*, fundada en 1887” (Méndez Ibisate, 2003: 369).

Marshall fue el primer economista profesional. Los economistas anteriores pertenecían a otras áreas del conocimiento que atribuían a la “Economía” dedicación preferencial. Como es el caso de filósofos como Smith, Mill o Jevons, comerciantes o empresarios como Ricardo y Carey, médicos como Quesnay, o incluso agricultores, como Rodbertus, “Marshall fue el primero que hizo del estudio de la Economía el tema central y la ocupación fundamental de su existencia, lo cual no excluye su interés por las otras ramas del saber” (Beltrán, 1993: 249).

Marshall concibe la economía como una ciencia del comportamiento, al contrario de lo que hacía Nassau Senior (1790-1864), que concebía la economía como una ciencia de la riqueza. La preocupación de Marshall es el estudio de los aspectos económicos del comportamiento humano, creyendo así que los estudios económicos deberían contribuir tanto al desarrollo material del occidente como a la solución de problemas sociales.

Sin embargo, es importante resaltar que Marshall y otros escritores neoclásicos no suponían que los estímulos económicos eran los únicos factores motivadores de la acción humana y que ni todos los hombres asumen un comportamiento meramente económico en lo cotidiano. Los neoclásicos denunciaban con precisión quirúrgica que las investigaciones desarrolladas “estaban limitadas a los aspectos económicos de la acción humana, no al conjunto de las aspiraciones humanas” (Barber, 2005: 162). Según esto, no todos los que están en el mercado actúan de forma racional: la racionalidad es

una de las características del comportamiento que proporcionaba determinada base para la investigación de grupos sociales.

Pero, la racionalidad era atribuida a la primera pregunta sobre la teoría neoclásica de la producción. Estas son las cuestiones: el modo en cómo cada productor organiza los factores productivos; cuáles son los ajustes que los empresarios realizan en respuesta a las alteraciones de las condiciones de mercado. La respuesta a la primera pregunta es básicamente el uso de la racionalidad del empresario. Como en situaciones de gran competitividad es más difícil aumentar los precios de venta, la acción más inmediata es disminuir los costes. La respuesta neoclásica a la segunda pregunta exigió de Marshall un análisis temporal capaz de soportar las acciones empresariales. El primer periodo es denominado “día de mercado”, un tiempo muy corto para que el empresario pudiera dar respuestas a las fluctuaciones de precio en el mercado. El segundo periodo se llama “corto plazo”, un tiempo que permite que el productor se consiga ajustar a los nuevos precios, aumentando o disminuyendo la producción, contratando nuevos trabajadores u ofreciendo horas extra a los trabajadores contratados. Estos ajustes presuponen un aumento de los gastos. Para compensar estos gastos, tendría que esperar el aumento de la demanda, el largo plazo (Barber, 2005).

Según Beltrán (1993), los puntos principales de la contribución de Marshall, en la interpretación de Keynes, son:

- Concepción del equilibrio económico extendido al sistema económico general, a partir de la idea de que el valor es determinado por un punto de equilibrio entre demanda y oferta.
- El factor “tiempo” como elemento fundamental en el análisis económico y por lo tanto la distinción entre resultados a corto y a largo plazo.
- En determinados casos se puede constatar la intervención estatal, ya que el libre mercado no siempre alcanza la justicia social.
- El concepto y la expresión de la elasticidad de la demanda que, en función de la variación de los precios de cada mercancía, determina la variación en la cantidad de demanda de cada mercancía.

Otras importantes contribuciones conceptuales de Marshall son la distinción entre interés real e interés monetario; la orientación según la cual la teoría cuantitativa del dinero formaba parte de la teoría general de valor; exposición de la teoría de la paridad del poder adquisitivo; el método de corriente para compilar números índices y la propuesta de un patrón monetario oficial basado en un grupo de mercancías que podría ser utilizado como inversión en los contratos de largo plazo (Beltrán, 1993).

Marshall tenía una opinión peculiar sobre el uso de las matemáticas en los problemas económicos, tal como él describe en una carta a Bowleyen el 27 de Febrero de 1906:

Un buen teorema matemático aplicado a hipótesis económicas era improbable que diese lugar a una buena Economía: y me iba guiando cada vez más por las siguientes reglas: 1) Utilícense las matemáticas como lenguaje taquigráfico más que como instrumento de investigación. 2) Cuando lo haya hecho guárdense. 3) Tradúzcase al inglés. 4) Ilústrese con ejemplos importantes en la vida real. 5) Quémense las matemáticas. 6) Si no tiene éxito en 4, quémese 3 (Barber, 2005: 160).

Beltrán (1993) resalta que Marshall se interesa por las ideas socialistas, pero las califica de súper-optimistas y afirma que la supresión de la propiedad privada no resolvería cuestiones de la naturaleza humana y que subestiman las dificultades de los problemas económicos. Apoya, pero critica, la posición metodológica de los historicistas. Marshall era un teórico más que un práctico, pero intentó aproximarse a empresarios y sindicatos. Aun así escribía para un no economista. Aplica métodos matemáticos, pero combate la idea de Economía como ciencia matemática.

Durante una conferencia Russell afirmó:

No era posible romper las reglas de las matemáticas sin consecuencias desastrosas. Tan pronto como se introdujera una proposición matemática falsa, sería posible probar cualquier cosa. Se escuchó entonces una voz desde el fondo del auditorio que le interrumpió: `si dos por dos son cinco,

entonces usted deberá ser capaz de probar que yo soy el Papa. ¡Pruébalo!’ Sin dudarlo un instante, Russell replicó: ‘si dos por dos son cinco, entonces cuatro es igual a cinco. Restamos dos de los dos lados de la ecuación y queda que uno es igual a dos. Pero Usted y el Papa son dos, por lo tanto Usted y el Papa son uno’” (Strathern: 2003: 86).

Marshall criticaba la influencia matemática en economía como el dominio del idioma inglés presente hasta el día de hoy. Los premios Nobel de economía son, en su gran mayoría, ingleses, americanos o de países que tengan el inglés nativo; además en los últimos años se valorizan los estudios matemáticos mucho más que el desarrollo de estructuras económicas. El dominio del idioma inglés en la enseñanza de las ciencias económicas y empresariales se fortalece en los últimos años. Actualmente, tanto en Portugal como en España, las facultades ofrecen asignaturas en el idioma inglés. En instituciones particulares, en España por ejemplo, una de las exigencias para la contratación del profesorado es el dominio del inglés para dar clase de económicas.

### **3.1.1. Dirección de empresas**

Administración, del latín *administratio*. Gerencia del latín *gerentia*, de *gerere*. La administración busca la excelencia, este es su rasgo diferencial. Administrar engloba un conjunto de elementos, disponibles o no, palpables o imaginarios cuantitativos o cualitativos, reunidos o dispersos. Un conjunto de elementos que parece ser uno solo, pero que no lo es, o sea, de igual manera y al mismo tiempo que se presenta cerrado, determinado y comprensible, también se muestra abierto, indeterminado y sensible a rápidas transformaciones. Esta dinámica de ser y no ser, de lo tangible y de lo intangible reunidos en un solo fenómeno - Administración -, muestra su complejidad.

Administrar significa hacer acontecer. El administrador, sin embargo, no es necesariamente aquel que hace. Su trabajo está mucho más dirigido al hacer-acontecer, hacer que los esfuerzos de un equipo alcancen los objetivos. Los resultados son posibles porque fueron realizados (no necesariamente

compartidos) en conjunto, o sea, que un individuo (solo) no lo conseguiría realizar (a modo de ejemplo, imagine como alguien solo, podría construir un submarino o un avión). Pero eso no significa que el propósito del objetivo sea un deseo común. La misma duda sobre la participación del equipo es válida para el proceso o para la utilización de los recursos.

La práctica de administrar comenzó, por lo menos, hace 5000 años a.C. en la civilización Sumeria. Ellos ya utilizaban escrituras de operaciones comerciales como también se organizaban en las divisiones de tareas administrativas tal como ocurre hasta hoy. La construcción de las pirámides, por su parte, demuestra capacidades de planificación, organización y controles avanzados y eficaces. En Grecia, siglo V a.C., fue desarrollada la esencia de los conceptos de ética y calidad.

Por lo que, de la construcción de pirámides a la fabricación de alfileres, la historia revela formas del desarrollo de la administración. El interés y la semejanza entre la fascinación de la pirámide y la simplicidad de un alfiler están en su proceso productivo, en la cultura en las variables determinantes para la toma de decisión, los mecanismos de control especialmente del trabajo y del estudio sobre el mismo.

Para el desarrollo del conocimiento de la administración se resalta:

- la importancia de los egipcios;
- la idea de división del trabajo de Adam Smith;
- las contribuciones de los filósofos;
- los antiguos Estados;
- las estructuras establecidas por el catolicismo;
- el pensamiento estratégico militar;
- la propia reflexión del pensamiento organizacional.

A pesar de todas estas contribuciones históricas, Taylor es considerado el padre de la Administración. Algunas razones son: Taylor fue el primero en mirar el trabajo como un fenómeno a ser investigado y que debería ser blanco de investigación. Él trabajó en un ambiente más semejante a una empresa tal cual



hoy la conocemos. Para algunos, el padre de la administración es Fayol, por haber estudiado la empresa de forma más amplia. Peter Drucker es nombrado el padre de la Administración moderna, especialmente por la afirmación y defensa de que los trabajadores son la fuente más importante del recurso de la organización y la defensa de la de la Dirección de empresas, dada su importancia en el estudio de organizaciones, según la obra *The Practice of Management*, de 1954.

Es curioso como una ciencia que empieza en 1911 tenga en Taylor el representante de la “Administración Científica”, con Fayol 1916 como representante en la “Administración Clásica”, y 40 años después con Drucker, como el representante de la “Administración Moderna”.

Las corrientes de pensamiento administrativo fueron inventadas, mejoradas y transformadas según el contexto, la intención de sus actores y los paradigmas de cada época.

Hasta la primera revolución industrial los conceptos de administración se desarrollaron en iglesias, ejércitos, instituciones públicas y, en cierta medida, en las pequeñas producciones familiares. A partir de la primera revolución industrial se intensificó el desarrollo y el perfeccionamiento de modelos de gestión, así como las habilidades, actitudes y conocimientos administrativos deseados y aplicados en estructuras del tipo empresarial.

El periodo que comienza a partir de la primera revolución enfatiza un contexto capitalista cada vez más amplio y determinante, hasta que llegamos con la caída del modelo de sistema socialista soviético y con la transformación del modelo chino que sostiene un sistema financiero globalizado y globalizante al mismo tiempo que alimenta el corazón y el alma del sistema de producción capitalista de rasgos fuertemente norteamericanos.

La comprensión de la administración se intensifica al incluir las relaciones cada vez más complejas entre industria y servicio, proceso y producto, ambiente interno y externo, hombre-máquina, el hombre y la máquina, máquina-hombre,

logro y responsabilidad social, la identidad de la empresa y las relaciones de la empresa en un ambiente de red.

Maximiano (2000) entiende la Administración como proceso de toma de decisiones sobre objetivos y recursos. Los recursos significan personas, espacio, tiempo, dinero, instalaciones, informaciones y conocimiento y las decisiones representan planificación, organización, ejecución, dirección, control, siendo los objetivos los resultados esperados.

Para Montana & Charnov (1999) la Administración es un trabajo con y por medio de personas con el fin de alcanzar objetivos tanto de la organización como de sus miembros.

El pensamiento y la acción administrativa son los generadores de los resultados esperados (y muchas veces sorprendentes) en cuanto al arreglo y disposición de recursos, ventajas competitivas, solución de problemas, eliminación de los desperdicios, obtención de oportunidades frente a las amenazas, acción emprendedora. Creación y reconstrucción bajo el prisma de resultados son papel e instrumento de la administración.

En la administración el resultado es parte inherente del proceso. El resultado forma parte del acto de administrar, como por ejemplo: aunque nada ocurra algo aconteció. En este ejemplo el resultado fue “nada”, sin embargo justamente este resultado puede haber sido el mejor. Al mismo tiempo que el resultado es parte inherente de la gestión, el objetivo también lo es.

### 3.2. MODELOS DE GESTIÓN

Los modelos de gestión son estudiados y practicados por economistas, administradores y contadores en general y en particular por todos aquellos que están en la dirección de un negocio, o un departamento, de una oficina, un consultorio. Es importante sostener que incluso en la economía de mercado en

el contexto de la globalización el papel económico del Estado es permanente en factores económicos fundamentales. “En el mundo real ninguna economía se ajusta totalmente al mundo idealizado de la mano invisible que funciona armoniosamente, sino que todas las economías de mercado tienen imperfecciones que producen males como una contaminación excesiva, desempleo y los extremos de la riqueza y la pobreza” (Samuelson y Nordhaus, 2002: 29). Así que el ejército, la construcción de infraestructuras, la educación, la investigación científica son inversiones del Estado. Además el Estado regula determinados sectores y subvenciona otros. El Estado desempeña tres grandes funciones en la economía:

- 1) El Estado aumenta la eficiencia fomentando la competencia, frenando las externalidades, como la contaminación, y suministrando bienes públicos.
- 2) El Estado fomenta la equidad utilizando los programas de impuestos y de gasto para redistribuir la renta a favor de determinados grupos.
- 3) El Estado fomenta la estabilidad y el crecimiento macroeconómicos – reduciendo el desempleo y la inflación y fomentando el crecimiento económico – por medio de la política fiscal y de la regulación monetaria (Samuelson y Nordhaus, 2002: 29-30).

Más como una referencia que como una defición, “gestión” como asignatura surgió el 26/05/1886 cuando Henry Towne presidente de la *American Society of Mechanical Engineers* (ASME) en una presentación de impacto para la difusión de la gestión a partir del trabajo *The Engineer as an Economist*, apoyando un compañero de la asociación, Frederick Winslow Taylor y su concepción de gestión sistémica (que a partir de 1911 fue renombrada de administración científica).

Abajo un recorrido por algunas de las principales contribuciones del pensamiento de los modelos de gestión, seguida de las descripciones de cada modelo.

**12 Modelos de gestión y sus respectivas tendencias**

<b>Periodos /</b>	<b>1925</b>	<b>1950</b>	<b>1975</b>	<b>2000</b>
<b>Tendencia/Escuela</b>				
Técnico	A) Escuela Científica de Taylor y la línea de Montaje de Ford	F) ISO: distinto de IOS o de OIN		N) Seis Sigma, Jack Wetch
Estructura Gerencial	B) Escuela Clásica, Fayol  D) Escuela Burocrática, Weber	-E) Escuela Estruturalista, Etzioni  G) Algunas contribuciones de Peter Drucker  H) Modelo de Gestión Japonés, Lemming, Toyota, Ohio: éxitos y problemas		O) Reingeniería, Hummer y Champy  P) Virtualización y su efecto en las estructuras públicas, privadas y ONGs
Humano	C) Escuela de Relaciones Humanas, Mayo, Lewin, Maslow	I) Sistema socio-técnico, Emory, Triste	K) Teorías "X", "Y", "Z", McGregor y Ouchi	Q) Inteligencia Emocional, Goleman
Sistémico		J) Planificación, Andrews, Porter, Drucker, Chandler y Ansoff	L) Teoría Contingencial, Woodward, Lawrence y Lorsch  M) Inter-Dimensiones organizativas, Mintzberg y Morgan	U) Learning Organization, Senge  V) Responsabilidad Social Corporativa

A) Escuela Científica o Administración Científica de Frederick Winslow Taylor:

Americano, oriundo de familia de clase media, tuvo que interrumpir los estudios en *Harvard* para trabajar en una empresa de amigos de la familia. Más tarde retomó los estudios de ingeniería mientras trabajaba como mecánico. Taylor tenía una obsesión por encontrar la producción máxima a un mínimo costo. Él ponía énfasis en la racionalización. Observaba el trabajo de los operadores y buscaba la mejor forma de optimizar las operaciones productivas. De esta forma, consiguió hacer que un hombre hiciera el trabajo de cuatro. Con esto ganó notoriedad al nivel institucional y condena en el nivel operacional. Las ganancias constantes y significativas de productividad hicieron que Taylor se convirtiera en el primer ingeniero en vender servicios de consultoría de forma independiente. Su preocupación se centraba en las tareas, especialmente del nivel operacional.

En 1911 Taylor publicó “Los principios de la Administración Científica”. Para él, estos principios indicaban la forma de maximización de los resultados. Los cuatro principios de Taylor (1911) son:

- 1) Sustitución del trabajo improvisado por un trabajo científicamente estudiado;
- 2) Selección científica del trabajador. Tiene en consideración sus aptitudes y, por otro lado, la empresa debe entrenarlo para realizar mejor sus tareas. El trabajador, el *layout* y las máquinas también deben pasar por un ajuste a fin de que funcionen de la manera más racional posible;
- 3) Participación en la gerencia para que el trabajador tenga condiciones de ejercer sus actividades en un ambiente de cooperación. Además de eso, los mejores trabajadores deben recibir salarios mayores. La gerencia tiene que certificar que el trabajo va a ser ejecutado conforme a lo planeado, controlando al trabajador;
- 4) Distribución bien definida de atribuciones y responsabilidades con el objetivo de disciplinar el desarrollo del trabajo.

Las críticas a la Administración Científica se basan en varios puntos, entre ellos: el elemento motivacional se limitaba a recompensa financiera y las

divisiones de tareas formaron un obrero especialista en tareas cada vez más simples. La visión de un hombre-máquina, tanto en la forma de ejecución de las tareas como en la propuesta de dividir el saber y el hacer, atribuye al hombre un concepto de *homo-economicus*.

Taylor atrajo varios seguidores, entre ellos destacan Frank Gilbreth, que desarrolló el estudio de tiempos y movimientos; Henry Gantt que desarrolló un sistema gráfico para representar planes y posibles mejoras del control de gestión, el gráfico de Gantt es utilizado en planificación, programación y control de proyectos; Harrington Emerson, uno de los principales auxiliares de Taylor, popularizó y simplificó las ideas del maestro, y desarrolló los primeros trabajos sobre selección y entrenamiento.

Henry Ford colocó en práctica la línea de montaje, proporcionando la producción en serie. Empleaba 150.000 personas en 1926 a través de la racionalización de la producción. Con el objetivo de mejorar las ventas de sus coches, Ford tomó la decisión de aumentar los salarios de sus operarios. No fue por benevolencia o por recompensa. El pensamiento del emprendedor era claro: transformar a sus empleados en clientes. Su decisión contribuyó a la expansión de la clase media americana, pero no fue garantía de éxito para la empresa. La estrategia de vender un producto barato, pero sin ninguna alternativa de color o modelo (el modelo "T" sólo era fabricado en el color negro), no alcanzó éxito eterno. Las pequeñas montadoras que estaban al borde de la ruina se reunieron y crearon la General Motors. Rápidamente percibieron que el mercado carecía de productos más diferenciados y fueron los primeros en ofrecerlos. Y, a partir de la década de los 30, consiguieron el liderazgo como primera montadora americana.

#### B) Escuela Clásica de Henry Fayol

Mientras ocurría el desarrollo de la Administración Científica en Estados Unidos surgían, en Europa, los conocimientos de la llamada Administración Clásica. Su preocupación, tanto como la de la Administración Científica, era la de descubrir mejores resultados para la organización, sin embargo por caminos diferentes.

Henry Fayol, el fundador de la Administración Clásica, nació en Constantinopla en 1841 y falleció en París, en 1925. Se formó en ingeniería con 19 años y obtuvo resultados satisfactorios en cargos de alta gestión.

La Teoría Clásica propone una visualización estructural de la empresa. Parte de una comprensión organizacional, envolviendo personas y órganos, limitándose a las relaciones formales. El foco de la Administración Clásica es la gestión, el énfasis está en la estructura organizacional y en la preocupación por los principios administrativos, por parte de los altos escalafones. Los aspectos organizacionales son analizados de arriba hacia abajo.

Para Fayol (1916) la empresa debe ser dividida en seis grupos de funciones: las funciones técnicas, que están relacionadas con la fabricación de los productos/servicios; funciones comerciales, conectadas a la compra/venta; funciones financieras, que tienen el propósito de captar, distribuir y gestionar el capital; funciones de seguridad, visando la protección y preservación de los individuos y de los bienes materiales; las funciones contables hacen el balance, inventarios y levantamiento de costes; las funciones administrativas integran y coordinan las otras cinco funciones.

La función administrativa, según Fayol, está compuesta por cinco elementos: prever, organizar, comandar, coordinar, controlar. Estos procesos son aplicables a cualquier punto de la organización, en todas las funciones, en la realización de cualquier tipo de trabajo. Existe, sin embargo, una proporción entre la función administrativa y el nivel jerárquico. Cuanto mayor es el nivel jerárquico, mayor es la necesidad de mejorar los cinco elementos de la función administrativa.

### C) Escuela de Relaciones Humanas

La Teoría de las Relaciones Humanas o Escuela Humanística de la Administración tuvo origen en Estados Unidos a partir de dos movimientos:

1) La necesidad de humanizar la Administración que era una respuesta a las severas críticas de deshumanización provocada por el modelo de gestión de la Teoría Científica;

2) El desarrollo de las ciencias humanas y su influencia y aplicabilidad en la organización

La experiencia de Elton Mayo en la industria de Hawthorne marca el inicio de la Escuela de las Relaciones Humanas. Ya la investigación de la “Fuerza del Grupo” de Lewin (fundador de la Psicología Industrial) es una contribución destacada de esta corriente.

George Elton Mayo (1880-1949), australiano formado en filosofía y medicina, comenzó a interesarse por la rotatividad y caída de productividad de la década de los años 20. Mayo desarrolló experiencias en el área del montaje de la industria Hawthorne. La experiencia pretendía estudiar la relación entre alteraciones de las variables de trabajo, como por ejemplo la iluminación y la producción. Esta experiencia detectó que los factores físicos no influenciaban significativamente los resultados de los obreros, lo que contradecía algunas prácticas de la escuela científica. Así, las principales contribuciones de Mayo (1933 y 1945) son:

- El nivel de producción del trabajador está mucho más relacionado con las normas sociales y expectativas de futuro que con los aspectos físicos del trabajador.

- Hay una relación directa de los trabajadores en la constitución de un grupo de trabajo. Esta relación ocurre incluso con los trabajadores con alta preparación física.

- El individuo encuentra en el grupo su mejor referencia. Los trabajadores no actúan aisladamente. Los valores y normas desarrollados por el grupo son seguidos por los individuos. De esta forma, el individuo busca ser comprendido, aceptado y participar para tener sus intereses y aspiraciones atendidos.

- El grupo pasa a dictar aquello que no es aceptable y estas reglas pasan a influenciar las acciones de cada trabajador, que por su parte influyen la producción y la rotatividad de la empresa.



- La motivación no es solo económica. Mayo y su equipo presenta otros aspectos de la teoría de la motivación como recompensas simbólicas, sociales y no materiales.

- La importancia de las relaciones informales. Las relaciones informales pueden o no estar de acuerdo con las conductas formales. Los grupos informales definen reglas, conductas, valores, recompensas, objetivos, expectativas, que van siendo difundidos y van influenciando el comportamiento y las actitudes de los individuos.

Más que un conjunto de personas para formar una organización es necesaria una relación entre estas personas. La comunicación entre los miembros. Comunicación que tanto Freire definía y estimulaba.

Mayo identificó y apuntó que las personas cambian su comportamiento cuando son observadas, según Grijalvo y Prida (2005), esta es la contribución más difundida de Mayo. Los investigadores advierten que esta constatación ha sido anteriormente identificada en otras ocasiones, pero las ideas de Mayo consiguieron expansión porque este expresó una consecuencia directa de esta contribución: con la motivación, se puede alterar el comportamiento de los trabajadores, aunque la motivación externa sea de corta duración y no amenice o resuelva los problemas causados por la subordinación y alienación del método taylorista.

Las enseñanzas de Mayo sugieren que los líderes están llamados a comunicar con los trabajadores de forma más democrática y a ser simpáticos por lo que los elementos emocionales pasan a recibir mayor atención.

La contribución de Kurt Lewin (1943) se basa en su tesis sobre el comportamiento del grupo. Para Lewin el comportamiento del grupo es un conjunto de fuerzas y símbolos que afecta el propio grupo y el individuo. Lewin asociaba el comportamiento grupal y su influencia al aspecto motivacional. Este aspecto es explicado a partir de lo que él definió como teoría de campo y que se basa en dos suposiciones: la primera establece que el comportamiento del

hombre resulta de los hechos que existen a su alrededor y, la segunda, que estos hechos coexistentes tienen un carácter de campo dinámico.

La Escuela de Relaciones Humanas desencadenó una serie de investigaciones que marcaron el desarrollo del conocimiento administrativo: el estudio sobre liderazgo (trazos de personalidad, estilos de liderazgo y teorías situacionales) y la contribución de la pirámide de las necesidades humanas de Maslow.

La pirámide de necesidades de Maslow (2000 y 2005) está constituida por: necesidades básicas, siguiéndole la seguridad de las necesidades sociales y en la cúspide la auto-realización. Para Maslow, mientras el individuo no satisface una necesidad, no consigue caminar hacia la fase siguiente de la pirámide. Entre otras cosas, la pirámide de Maslow contribuye a la planificación de las carreras en las grandes empresas, a los planes de aumento salarial y ascenso profesional de futuros ejecutivos.

Según Herzberg (1973), las necesidades humanas se dividen en dos grandes grupos: factores de mantenimiento y factores de motivación. Los factores de mantenimiento son el empleo y el salario, condiciones de trabajo políticas administrativas y relación interpersonal. Los factores de motivación son el proceso de reconocimiento, la responsabilidad, la posibilidad de crecimiento, la realización y el trabajo en sí.

Para Massie (1992) hay técnicas de administración que pueden dar respuesta a las necesidades apuntadas. Alerta sobre que un comportamiento irresponsable sea la privación de las necesidades sociales y de estima. Un comportamiento negativo representa un fallo de la administración. Las necesidades atendidas pierden su poder motivacional. La administración deberá, así, estar atenta a las diferencias y a los diferentes.

Las principales críticas a la Escuela de Relaciones Humanas estaban centradas en una visión ingenua de armonía entre obrero y gestión, en el énfasis dado a las estructuras informales, en la limitación del campo experimental (en este caso se limitaban a las fábricas) y en la fuerte oposición

a la Teoría Científica que, a pesar de valorar una relación de explotación, conseguía resultados rápida y fácilmente verificables a través de índices de productividad mientras la gestión basada en las relaciones humanas presentaba algunos resultados a medio plazo y, para la época, de difícil medición.

Bertalanffy (1976) afirma que la crisis de la psicología (se refiere al periodo entre 1940 y 1976) está directamente asociada al modelo de hombre como robot.

Son dos puntos que se deben subrayar:

El modelo del hombre como robot ha sido inherente a todos los campos de la psicología y la psicopatología, y a teorías y sistemas por lo demás diferentes o antagónicos: a la teoría de E-R del comportamiento, a la teoría cognoscitiva en lo que ha sido llamado el ‘dogma de la inmaculada percepción’, a las teorías del aprendizaje – pavlovianas, skinnerianas o con variables de por medio -, a diversas teorías de la personalidad, al conductismo, el psicoanálisis, y así sucesivamente. Más aún, el ‘hombre como robot’ fue tanto expresión como fuerza motriz del *Zeitgeist* [espíritu del tiempo] de una sociedad mecanizada y comercializada; ayudó a hacer de la psicología la sirvienta de intereses pecuniarios y políticos (Bertalanffy, 1976: 200).

El propio Bertalanffy afirma que sus críticas al concepto del hombre como robot son espurias. Porque las teorías del condicionamiento hacen importantes contribuciones al entendimiento de la conducta humana, pero “tomadas como teorías del ‘nada sino’ se tornan ostensiblemente falsas y arruinan su propia aplicación” (Bertalanffy, 1976: 200). Y continua explicando que “La imagen del hombre como robot es metafísica o mito y su fuerza persuasiva descansa sólo en el hecho de que corresponda tan de cerca con la mitología de la sociedad de masas, la glorificación de la máquina y el beneficio como exclusivo motor del progreso” (Bertalanffy, 1976: 200).

#### D) Escuela Burocrática de Max Weber

La preocupación de Weber (1975) era identificar las diferencias entre una organización moderna y una organización del tipo feudal. Para él las organizaciones formales o burocráticas poseen tres características:

- Impersonal, en la medida en que los seguidores obedecen a las leyes.
- Formal, porque sigue un sistema de normas.
- Profesional, cuando el operario obtiene de ella su subsistencia.

La característica formal-legal de Weber tiene por base la autoridad-obediencia. La burocracia discute la relación entre dominación y obediencia. Weber destaca tres tipos puros de autoridad o dominación legítima: carismática, tradicional y racional (normal y de organización).

#### E) Escuela Estructuralista de Amatai Etzioni

El estructuralismo nació de un movimiento que buscaba alternativas al ideal no práctico de la burocracia, a la visión ingenua de la Escuela de las Relaciones Humanas y al mecanicismo del pensamiento taylorista-fordista.

Amatai Etzioni, considerado el mayor representante de esta escuela, defendió la idea de que los estructuralistas estaban más directamente conectados a la visión humanista. Así, la valorización de la comprensión de los grupos sociales en las empresas y los mecanismos que estos grupos desarrollan en las relaciones de poder, en los medios de comunicación y en la jerarquía explican los conflictos entre las relaciones formales (burocracia) y las relaciones informales (estructuralismo).

Las enseñanzas de Etzioni (1989) revelan cuatro apreciaciones para la comprensión de las organizaciones modernas:

- 1) Para el autor, el desarrollo de las organizaciones modernas no se limitaba, conforme Weber afirmaba, al protestantismo. Para Etzioni lo fundamental no era el protestantismo, pero sí dos características esenciales y

comunes a las otras religiones. Estas características son la secularidad, es decir, la verificación de la realidad validada en el mundo de aquel grupo social y el ascetismo, o sea, un compromiso con objetivos a largo plazo, porque sólo así, según el autor, se puede construir una economía moderna, una investigación científica y una organización rentable.

2) Etzioni relaciona el tipo de poder que la organización ejerce con el tipo de obediencia. La organización puede ser separada por categorías y estas categorías dependen del tipo de poder que la organización va a ejercer sobre las personas. Así, Etzioni distingue tres tipos de poder, relacionándolos directamente con tres tipos de organización y de relación. Los tipos de poder son:

Poder Coercitivo, fundamentado en puniciones, generando individuos alienados y una organización que visa el control de las acciones y pensamientos.

Poder Manipulativo, fundamentado en recompensas, generando un comportamiento premeditado y calculador y una organización que espera los resultados a través de una negociación de fuerza con los colaboradores.

Poder Normativo, fundamentado en creencias, generando un comportamiento basado en la moral y una organización en que las personas estén envueltas en las actividades.

3) Para Etzioni, la Escuela Clásica favoreció la formación de la “organización formal”, mientras la “organización informal” surgió de la Escuela de las Relaciones Humanas. Los modelos formal e informal se distinguen entre sí y, al mismo tiempo, se complementan en el ambiente organizacional.

La escuela de la Administración Científica contribuyó a la formación de la organización formal, en la medida en que el patrón de la organización y sus relaciones son determinados por la administración de la empresa (reglas, procedimientos, control, división del trabajo). La convivencia formal ya existía siglo III a.C., el ejército romano desarrolló un modelo de organización que influenciaría otras organizaciones y ejércitos de los siglos siguientes.

La Escuela de las Relaciones Humanas contribuyó a la formación de la organización informal, en la medida en que se refiere a las relaciones entre los individuos además de la organización formal.

4) Etzioni destaca que el desarrollo de la organización moderna exige un nuevo perfil y nuevas relaciones sociales para aquellos que trabajan en estas organizaciones. Para el autor, habría tres tipos diferentes de personalidad.

El primer tipo de personalidad es aquel en que el trabajo, en la organización moderna, proporciona una nueva convivencia e interacción social para el trabajador. La nueva convivencia acontece porque el individuo comienza a frecuentar diferentes ambientes sociales: familia, empresa, comunidad.

El segundo aspecto es aquel que garantiza el estrechamiento en la relación trabajador/empresa, en que el trabajo pasa a ocupar tiempo y espacio mayores en la vida del individuo, restringiendo los otros ambientes sociales. Incluso los antojos personales son intercambiados por los objetivos de la empresa.

El tercer tipo versa sobre la forma de la organización para mantener la acumulación constante y creciente. Este pensamiento desarrolla un nuevo perfil de trabajador. La organización ofrece entonces una recompensa al trabajador, por su desempeño y por la adaptación a las reglas impuestas por la empresa. Esta recompensa, material o no, comienza por la promesa de una carrera profesional basada en una escala creciente de aumento de recompensas, o sea, la retribución de beneficios aumenta en la medida en que el operario presenta constantemente y en niveles superiores buenos resultados. Esto significa que el operario tendrá que mostrar obediencia y una búsqueda permanente de resultados crecientes para poder recibir recompensas mayores. Por lo tanto, para que este mecanismo pueda funcionar, es preciso que el operario desee participar en este juego de resultados y recompensas, el operario tiene que disponerse a este juego constantemente y de forma ascendente.

#### F) ISO distinto de IOS o de OIN

ISO viene de la palabra griega “*ISOS*” que significa “igual”. Así que ISO no es un acrónimo. ISO no significa en inglés *International Organization for Standardization*, por que sería IOS. Tampoco en francés *Organisation Internationale de Normalisation*, porque sería OIN. El uso de estas siglas causaría un sin número de nombres distintos en los más diversos idiomas, entonces los fundadores determinaran que la sigla ISO designara la Organización Internacional para la Normalización.

En inglés ISO se traduce como *International Organization for Standardization*, o sea IOS que nace en 1947 con el objetivo de establecer y promover normas internacionales de fabricación, comercio y comunicación en la industria a excepción de la rama eléctrica y la electrónica. Este organismo es independiente y no gubernamental, y así no tiene poder legal para imponer reglas. Su función es estandarizar normas de productos y de seguridad. La fuerte competencia en el mercado internacional obligó a gobiernos y empresas a establecer patrones de calidad (sello ISO) para la venta de productos o servicios, como forma de diferenciarse en el mercado. La idea de patronizar la cualidad se globalizó, pero cada región, Europa, Estados Unidos, América Latina, Japón, desarrollo normas específicas.

La ISO pasó por varias fases, atendiendo a los diversos grupos de intereses.

ISO 9000 – Directrices de utilización de la serie ISO.

ISO 9001 – Proyecto, Producción. Instalación, Asistencia Técnica.

ISO 9002 – Producción e Instalación.

ISO 9003 – Inspección y Ensayos Finales.

ISO 9004 – Sistema de Administración en la Calidad.

La ISO fue un proceso autoritario y jerárquico que no resolvió problemas fundamentales de la sociedad moderna, como la utilización de mano de obra infantil, de trabajo esclavo, la devastación forestal, el comercio de piel de animales. Para la solución o, como mínimo, denuncia de estos problemas, fueron más acertadas las acciones de la sociedad civil como los ecologistas o los grupos de defensa de los derechos de los niños. La concreción no es el fuerte de la ISO. Desgraciadamente, el resultado de los interminables

manuales en los intentos, aunque lúcidos, de tratamiento de información lleva al trabajador a sentirse arrollado por las normas y sometido a una cultura de valoración del cliente más que como un ser humano consciente de los problemas ambientales, con respeto principalmente a los ancianos y menores y con preocupación por la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Además ISO tiene una serie agravante como gestor de calidad: audita, evalúa y clasifica no la calidad en sí sino la capacidad del sistema organizativo de cumplir reglas supuestamente de calidad, como por ejemplo las redes de comida rápida. No fueron los intensivos, extensivos y caros programas ISO que las redes de “*fast food*” tienen que seguir quienes denunciaron el efecto de la comida en los consumidores.

#### G) Algunas contribuciones de Peter Drucker

Para Drucker la finalidad de una organización es crear un consumidor. Para el autor hay una diferencia entre cliente y consumidor. El cliente es aquel que compra el producto, independientemente de la finalidad que dará al mismo. El consumidor es aquel que compra el producto y que lo consume, desgasta, utiliza. Así, por un lado, Drucker incentiva las empresas para establecer una relación directa con los consumidores, rompiendo con el modelo de las décadas de los años 40 a los años 60 pero, al mismo tiempo, podría evocar un pensamiento utilitarista extremo que nos lleva a la problemática social, tal como decía Samuelson, en que “el cliente es el rey”, pero no revelaba que quien manda son las empresas.

Para Sampedro (1968) este papel de crear un consumidor es fundamental para la economía. Así que el éxito de las técnicas productivas no tiene como finalidad principal fabricar bienes para un determinado mercado, y si de producir el deseo a determinados bienes. “Las motivaciones del público son hoy hábilmente manipuladas por los expertos de la propaganda y de las relaciones públicas que, con ayuda de la psicología, explotan los más íntimos resortes de la personalidad – el sexo, el ansia de mando, la soledad – para provocar la compra del automóvil asociado a la sensación de poder y éxito amoroso, o de la crema prometedora de belleza” (Sampedro, 1968: 67).



Otra diferencia conceptual defendida por Drucker es la distinción entre precio y valor. Precio es la cuantía monetaria establecida en la compraventa de productos o servicios. Valor es un referencial lúdico de la cuantía monetaria que un producto/servicio puede obtener. En épocas como la Navidad, la Pascua o el día de la madre, determinados productos tienen sus precios súper valorados. Tanto consumidores como administradores suben los precios de sus productos/servicios porque ambos apuestan a que el valor lúdico de los mismos es mayor. Lo contrario ocurre con los productos de época o productos de moda.

Para Drucker las dos funciones de una organización son el *marketing* y la innovación: El *Marketing* potencia la capacidad de una empresa para diferenciarse en el mercado. La primera práctica de marketing llegó con McCormick (1809-1884). Él elaboró investigación y análisis de mercado, directrices de fijación de precios, servicios post-venta, crédito y posicionamiento de mercado. La influencia del *marketing* en el comportamiento del consumidor, inclusive infantil, es intensivo en investigaciones permanentes. Algunas ideas claves sobre la reacción del consumidor delante de los problemas o promesas de las empresas eran determinantes tanto para entender los fracasos en los negocios como para fomentar acciones que aparentemente no tenían sentido en un ambiente global cada vez más competitivo. Por ejemplo, la idea de Denis Walter de que del total de los clientes insatisfechos, sólo el 5% hace efectivamente una reclamación, se contrasta en terminos económicos con la idea de Christopher Hart de que cada cliente insatisfecho habla de su frustración a cerca de once personas y a seis cuando se quedó satisfecho. Según los cálculos de Claus Moller conquistar un nuevo cliente cuesta entre 5 y 6 veces más que mantener un cliente existente.

Innovar es arreglar los recursos de cara a aumentar la posibilidad de generar riqueza. Invención es simplemente crear algo nuevo. Por eso, Bill Gates no inventó, sino que innovó un sistema de información. Como media, la imitación cuesta 1/3 menos y su implantación es 1/3 más rápida que la innovación.

Drucker interpreta la cuestión ética del logro, atribuyéndole 3 funciones: premio por el riesgo de la incertidumbre, capacidad de generación de mejores empleos, evaluación eficaz del desempeño.

El intento de justificar que el “riesgo de la incertidumbre” es un instrumento social de la distribución de la riqueza tiene un peligro: es que la técnica justifique la desesperación social. Sampedro (1964) alerta sobre éste problema. Cita los resultados de una investigación de un estudiante universitario que estuvo con los pescadores en Huelva. Cuenta que al final, del valor de la pesca y los descuentos de tarifas y otros gastos, los beneficios del armador fueron de 350.400 pesetas y que el sueldo de cada marinero fue de 1600 pesetas. Como la pesca no fue fructífera el armador tuvo que pagar 600 pesetas más a cada marinero para alcanzar el mínimo sindical más las diferencias del trabajo de domingos.

Así pues, el marinero cobró 2200 pesetas, de las que descontaron 750 en concepto de alimentación a bordo, consistente en un plato sin postre, que, junto a las vestiduras de trabajo, corre por cuenta del marinero. A cambio de esto el armador se benefició con 350.400 pesetas como compensación a un riesgo consistente en el pago de la póliza del seguro, que pesa sobre el barco, y como retribución al capital invertido. Eso hace advertir en este estado de cosas una grave situación de injusticia. Es lo que ocurre en la pajarera, y ahora si ustedes me dicen que es social que estos hombres que trabajan para el que cobra 350.400 pesetas por el importe de 2.200 pesetas, menos 750 si ustedes me dicen que es social que se les dé un seguro de vejez, un seguro de accidente, que se haga una distribución fiscal, que haya derecho a hospital, a todas esas cosas, bueno, yo admitiré que efectivamente eso es social. No puedo negar que eso corresponde al ámbito de las cosas que llamamos sociales. Pero ¿creen que eso es transformación, o creen que es ortopedia? ¿No piensan que hay algo en la estructura de la jaula, no creen que hay algo en la distribución de los alambres, de los columpios, de las escaleritas y de los comedores que habría que pensar en transformar? Comprendo que el técnico que tiene que aceptar –y yo soy un técnico de este tipo– una situación dada, piense en mejorar la comunidad de los bebederos, hacerlos más asequibles para seis,

en vez de para cinco, etc., porque no puede hacer otra gran cosa. Ahora bien, insisto, nosotros debemos tratar de impedir –cuando digo nosotros, me refiero a todos- que una cortina técnica sirva para ocultar una estructura social inaceptable” (Sampedro, 1964: 161).

Uno de los principales modelos de gestión desarrollados y aplicados por Drucker fue la “Administración por Objetivos – APO”. Su empresa de consultoría expandió la Administración por Objetivos a través de las principales empresas americanas técnicas (que con el transcurrir del tiempo se iban sofisticando). Estas empresas, por su parte, haciéndose valer de su fuerza, obligaban a los proveedores a que se sometieran a los mismos principios. El modelo por objetivos dominaba la fácil contabilización de los procesos y, de esta forma, conseguía resultados demostrables rápidamente. Después de prácticamente 20 años de aplicación de la Administración por Objetivos, el propio Drucker admitió que fue su peor error como profesional. Entonces, comenzó a percibir las consecuencias en la calidad de vida del trabajador, la presión o *stress* causados por la búsqueda de resultados tan inmediatos y las relaciones conflictivas provocadas por este método.

Para Drucker, la constitución de los “Elementos Organizacionales” que interaccionan y, al mismo tiempo, se destacan conforme las circunstancias, son:

1) Infraestructura Material (instalaciones y equipamientos): funciona a través de una determinada división del trabajo, adecuación de personal y coordinación.

2) Sistema de Poder: específicos o centralizados

3) Universo Simbólico: patrones culturales practicados e imagen alcanzada *versus* deseada.

Para Drucker, son estos tres elementos el punto-clave de cualquier modelo de gestión. Es la esencia de cualquier empresa: grande o pequeña, de servicios o de producción, privada o estatal. Drucker enfatiza la importancia de estudiar y

manejar estos tres elementos, ya que son ellos los que condicionan todo lo que acontece en el ámbito organizacional.

Aún con todo el poder económico y político, Drucker destaca la importancia de la “Interdependencia Organizacional Interna y Externa” para la buena gestión. Además del ambiente interno, la organización tiene que preocuparse por el ambiente externo. Este ambiente puede ser dividido en micro y macro. El micro-ambiente es formado por las agencias reguladoras, proveedores, consumidores y clientes. El macro-ambiente está compuesto por los elementos económicos, políticos, legales, demográficos, culturales, ecológicos y sociales.

El ambiente organizacional se caracteriza por la complejidad (incertidumbres y riesgos) y por la pérdida de la noción tiempo-espacio. Los avances tecnológicos, los modelos de gestión, el nuevo papel de las iniciativas e ideas, la red mundial de ordenadores, los servicios en la actual economía son hechos que confieren una cierta complejidad a la sociedad, al individuo y la organización. Planear, administrar, controlar, ganar mercado y dinero en un ambiente así es el desafío no sólo de las organizaciones, sino también de la sociedad y del individuo. Así, los individuos también necesitan acompañar estos cambios. Ellos repercuten en la vida de las personas y las organizaciones son constituidas por personas. Todos estos rápidos cambios repercuten en los individuos, es decir en los consumidores, trabajadores, ciudadanos.

Los individuos que sufren directa o indirectamente las consecuencias de la acción organizacional son llamados “*stakeholder*” como, por ejemplo serían los ex-operarios, la comunidad, clientes, sindicatos. Los accionistas, por su parte, son llamados “*shareholder*”.

Drucker (1991) también se dedicaba con ahínco a los temas de recursos humanos. El departamento de recursos humanos se inició en la 1ª Gran Guerra, a partir de Thomas Spates, que pretendía reclutar, entrenar y efectuar pagos masivos.

Aún según Drucker (1981), los tres engaños de la administración de personal son:

- Presuponer que las personas no quieren trabajar.
- Considerar el trabajo y el trabajador como blancos de especialistas y no como gravamen del administrador, así que quien trata directamente con los trabajadores son sus jefes, independientemente del cargo.
- Prejuicio de que las personas son siempre un problema.

Drucker prosigue su diagnóstico del área de recursos humanos definiendo dos actividades esenciales:

- Aconsejar a la administración sobre las posibles operaciones.
- Ofrecer estabilidad a la organización mientras el equipo es eficaz.

De esta forma, Bateman y Snell (1998) establecen 3 puntos claves del área de recursos humanos: planificación estratégica, programación y evaluación. “La planificación estratégica incorpora evaluación del mercado de trabajo tecnología, legislación, competición y economía. La programación engloba el reclutamiento, selección, recolocación, entrenamiento, desarrollo, evaluación de desempeño, sistemas de recompensa y relaciones laborales. Los índices de evaluación son la productividad, calidad, innovación, satisfacción, rotatividad, absentismo, salud y seguridad” (Bateman y Snell, 1998: 278).

La interrelación del ambiente externo con el interno es fundamental para la comprensión y análisis de los modelos organizacionales actuales. Tanto el ambiente como las áreas funcionales deben ser interpretados como pertenecientes a los intereses mayores de la organización. Lo que acontece en el mercado es tan importante y a la vez más importante que lo que ocurre en el interior de las organizaciones. Esto significa que una planificación estratégica, por ejemplo, necesita destacar tanto las necesidades de la alta gestión, como las potencialidades y calificaciones internas y las amenazas y oportunidades externas de forma intensiva. Esta complejidad organizacional resulta y es resultado de la desestructuración de las formas tradicionales, establece nuevas configuraciones organizacionales y restablece alternativas en las relaciones familiares, sociales y de trabajo.

#### H) Gestión japonesa: Deming, Toyota, Ohno - éxitos y problemas.

El modelo japonés de administración presenta dos bases: la primera es la estrecha relación entre las herramientas de gestión y la cultura del pueblo japonés. La segunda es la focalización en el concepto y en la práctica de la calidad.

La formación de nuevos conceptos de calidad fue uno de las mayores contribuciones de la administración japonesa. El concepto de calidad fue construido en la interrelación y desarrollo de las ideas de William Eduard Deming (1990) y de las prácticas de la industria automovilística japonesa.

El sistema de calidad tiene 3 fases claras: la fase de la inspección, del control estadístico y de la calidad total. En todos estos ciclos se exige del trabajador una mejor y mayor formación, especialmente en relación a la lectura, escritura y comunicación oral. La lectura de los manuales o la interpretación de los datos estadísticos se convirtieron en una fiebre en las industrias que pasaron a competir directamente con empresas japonesas.

Deming, consultor estadounidense, fue invitado a dar charlas sobre calidad en el periodo de la postguerra, por tener buenas relaciones con el gobierno de su país, como forma de cumplir el acuerdo con Japón de revitalizar la economía. El concepto de Deming sobre gestión era innovador e interesante, pero no consiguió tener mucho éxito en Estados Unidos porque sus propuestas contenían componentes que en la época estaban distantes de la realidad americana. Por ejemplo, Deming defendía la idea de readaptación del espacio y del uso de materias primas en el proceso de producción. Disminuir gastos y gastos es una idea que generalmente es bienvenida por los dirigentes empresariales, pero ¿Por qué motivo invertirían los americanos tiempo en la reorganización de sus procesos de producción, teniendo como objetivo corresponder a necesidades que eran tan baratas? En el territorio americano, tanto el espacio como las materias primas eran abundantes. No había, en el contexto norteamericano de la posguerra, motivo de preocupación con estos recursos, pero inmediatamente se descubrió que estos eran recursos escasos

en Japón y sus dirigentes estaban en la búsqueda de orientación para resolver los serios problemas de carencia de materias primas y espacio.

Otro ejemplo sobre la propuesta de gestión de Deming (1990) era la política de atención para con el cliente y, al mismo tiempo, la estrategia de medio y largo plazo en la negociación y desarrollo de proveedores. Esta filosofía empresarial, alrededor de la década de los años 50, estaba lejos de ser prioritaria. Los ejecutivos americanos tenían perspectivas de un mercado con fuerte demanda y poca oferta, así que el cliente no estaba en la lista de las preocupaciones céntricas. De forma que la propuesta de negociación con los proveedores, fue olvidada. Frases impactantes utilizadas por Deming como por ejemplo, “no se mejora lo que no se mide”, “haga lo correcto desde la primera vez”, “no reciba nada, no haga nada, no suministre nada”, traspasan las fronteras e inunda el día a día de las empresas.

En Japón, Deming se quedó sorprendido con la participación súper activa de los alumnos japoneses: cuando llegaba para dar sus consultorías, ya se encontraba esperándole al grupo de ejecutivos al completo. Ellos anotaban todo, mantenían una disciplina reverencial durante toda la conferencia y se mostraban claramente interesados en el desarrollo del contenido así como en la forma de adecuarlo a las condiciones locales. Deming percibió también que durante las semanas siguientes los japoneses realizaban varias pruebas de aplicación de las teorías estudiadas. Las dudas, por lo tanto, se referían siempre a un problema real de producción, de control, de administración.

En la década de los años 80 estaba ya claro el liderazgo de Japón en la guerra comercial con Estados Unidos. La copia de productos, sin embargo a menor precio, menor tamaño y generalmente con más calidad componía una de las estrategias en la disputa comercial. Si occidente, específicamente los hombres de negocio norteamericanos critican esta posición de los japoneses, qué podríamos decir sobre la expansión y sistemática de las “marcas blancas” en los supermercados.

La forma colectiva cómo se organizaban posibilitaba una competición de igual a igual, pero la flexibilidad y rapidez japonesa les permitía estar al frente, en especial en la conquista del consumidor. Estrategias como terminar los coches en los navíos que los trasladaban a las unidades industriales japonesas en Asia y Estados Unidos disminuían en días la entrega del producto. Determinados procedimientos simples, baratos, sin embargo de alto valor agregado se hicieron casi obligatorios en la escala global de producción, en especial porque recogían constantemente atender a las necesidades y problemas de los consumidores. El ejemplo más clásico fue la creación del mecanismo que imposibilitaba a la puerta de la parte del conductor del coche cerrar automáticamente. Era una de las mayores reclamaciones en el mercado americano y en especial de los coches americanos. Al salir del coche automáticamente las personas cerraban la puerta y, claro, la llave se quedaba dentro del coche. El desarrollo del mecanismo de control de la puerta del lado del conductor que solamente podría ser cerrada con la llave fue rápidamente copiada por toda industria automovilística. En relación a la creación de productos, se destaca el *walkman* de la Sony durante la gestión de Akio Morita (1987) y los dos sistemas de lectura de videocasetes.

Presionado por los grupos empresariales, el gobierno americano comenzó a presionar a empresarios y dirigentes japoneses a revelar objetivamente como conseguían productos tan sofisticados, baratos y rápidos. Los japoneses se sorprendían porque no entendían la pregunta. ¿Cómo pueden ustedes preguntarnos como desarrollamos procesos tan eficaces si fueron ustedes quienes nos enseñaron? De forma que Deming, ya cercano a los 80 años, recibió una invitación del gobierno americano para volver a dar consultoría y enseñar a los empresarios de su país las mismas lecciones que años antes había dado a los interesados japoneses.

Los 14 pasos para alcanzar la calidad, según Deming (1990), son:

1. Mejoría continua del producto/servicio.
2. Mejoría continua en el sistema de producción y servicio.
3. Calidad como filosofía empresarial.



4. No desarrollar negociación sólo con base en el precio.
5. No depender de la inspección masiva.
6. Invertir en entrenamiento y reentrenamiento.
7. Instituir el liderazgo.
8. No permitir que el miedo sea más eficaz que el coraje para la toma de decisión.
9. Horizontalidad.
10. Desestabilizar acciones y comunicaciones desmotivantes.
11. Adoptar los parámetros de calidad como objetivos céntricos de la empresa.
12. Sólido programa de educación.
13. Efectuar las transformaciones necesarias.
14. Sentirse motivado por la ejecución.

En cuanto a contribuciones importantes en la composición del complejo concepto de gestión de calidad japonesa, se destacan Feigenbaum con el concepto de Calidad Total y la propuesta de creación de un Departamento de Calidad, Juran con la trilogía planificación, control y perfeccionamiento (PCA) y Ishirawa con la idea de los círculos de calidad y el diagrama de espina de pez.

Los caminos para la calidad siguen diagnósticos como la excelencia, la especificación, la conformidad, la regularización y la adecuación al uso.

Tal como aconteció con la Ford en la aplicación y perfeccionamiento de las ideas de Taylor, los conceptos de calidad desarrollados tuvieron en Toyota su campo de pruebas, los modelos de gestión fueron denominados Toyotismo, Sistema Toyota de Producción o aún Ohnismo (en homenaje al ingeniero Taiichi Ohno, brazo derecho de la familia Toyoda, dueña de la empresa Toyota).

Mucho contribuye a la base de la filosofía japonesa de gestión el concepto de *Kaisen* – búsqueda continua de mejoría (Masaaki, 1994). Es una forma de ser y estar ante un problema. Una preocupación constante con el perfeccionamiento. Una búsqueda para satisfacer las necesidades del cliente, como para mejorar

las condiciones de trabajo. Esta filosofía del *Kaisen* es esencial para entender el pensamiento y la influencia japonesa en la administración. La cultura organizacional va a atribuir responsabilidad a los operarios de forma permanente y dirigida.

Las 3 características principales de la calidad del Toyotismo son:

*Just in Time* – Sintonía entre la línea de producción, proveedores y clientes. Desarrollada por los Srs. Toyoda y Ohno a partir del núcleo céntrico de funcionamiento de un supermercado cuando volvieron por primera vez de los Estados Unidos.

*Kanban* – Mecanismo de información visual con el objetivo de controlar la producción (fue adaptado para establecer “el grado de humor” de los trabajadores).

*Muda* – Sistema que busca el índice cero en desperdicio. Concepto que se expandió por toda cadena global en búsqueda de la reducción de desperdicio de agua, alimentos y materias primas esenciales.

Otro concepto de calidad desarrollado por los japoneses es el 5s, o *Housekeeping*. Es una composición entre la realidad de la fábrica y la cultura de la sociedad japonesa. Los 5s son así definidos:

*Seiri* – Sentido de Liberación de las Áreas (utilización);

*Seiton* – Sentido de Organización/Arreglo;

*Seiso* – Sentido de Limpieza/Higiene;

*Seiketsu* – Sentido de Patronización;

*Shitsuke* – Sentido de Disciplina.

Radio Taisso: A pesar de todos estos esfuerzos en la gestión, los administradores japoneses identificaron inmediatamente después del término de la segunda Gran Guerra un serio problema: el elevado número de accidentes en las fábricas japonesas. Lo curioso era que la mayoría de estos accidentes se concentraba en el periodo de la mañana, en las primeras horas de trabajo. Las largas distancias entre los poblados y los centros fabriles y las extensivas horas de trabajo hacían que la mayor parte de los japoneses durmiera entre los trayectos. Así, adormecidos en las primeras horas de la

mañana, los accidentes eran constantes. Implantaron la práctica de la gimnasia para despertar a los trabajadores. Una gimnasia de 15 minutos. Estiramiento y relajamiento. Concentración y humor. Para marcar el ritmo, una música. Rápidamente la gimnasia (con la música) pasó a ser transmitida por la radio. Fue entonces cuando comenzó lo que se llama *Radio Taisso*. “Radio” porque la gimnasia era transmitida por radio (no había televisión y coincidentemente radio en japonés significa también radio en español al igual que en portugués rádio), y “taisso”, que significa gimnasia en japonés. Hasta hoy, en Japón la gimnasia es transmitida por la emisora NHK, diariamente, a las 6:30 hs. La mayor concentración de gimnastas fuera de Japón que realizan esta actividad diariamente se encuentra en São Paulo, la segunda está en el Perú. También en São Paulo se encuentra el único núcleo de Radio Taisso coordinado por un no japonés desde 2001. En este caso, el público no está formado por trabajadores o gestores. Realizada en plazas públicas, es frecuentada básicamente por jubilados. En el caso específico de las plazas coordinadas por no japoneses, su origen tiene una mezcla de voluntariado, busca una mejor calidad de vida y lucha de la sociedad civil por frecuentar espacios públicos expulsando, por así decir, a los narcotraficantes. En 2007 la gimnasia pasó a ser practicada dentro de las secretarías del gobierno. La participación es voluntaria, así como los profesores.

#### I) Sistema socio-técnico de Emery y Trist

El sistema socio-técnico fue elaborado por Emery y Trist (1960) y su equipo de colaboradores, formado por sociólogos y psicólogos del Instituto Tavistock de Londres. Trist y su equipo investigaban “las repercusiones sobre la productividad de cambios tecnológicos” en minas de carbón e industrias textiles. Identificaron entonces una estrecha interdependencia entre el sistema tecnológico y el social. Este abordaje consiste en combinar dos sistemas en recíproca interrelación:

- El sistema técnico o de tareas, que incluye el flujo de trabajo, la tecnología, las tareas y las variables tecnológicas.
- El sistema social (individual y colectivo) relaciona las normas y valores de la organización con las del individuo, así como la satisfacción de las

necesidades personales. Incluido en el sistema social está el sistema informal, el nivel motivacional de los miembros y sus actitudes individuales.

Según Maximiano (1995), el sistema técnico incluye a propósito, división del trabajo, coordinación, tecnología, burocracia y recursos. Por su lado, el sistema social incorpora cultura, comportamiento y personas. Chiavenato (1985) defiende que el abordaje socio-técnico se centra en una organización productiva, o por lo menos parte de ella “como una combinación entre tecnología (exigencias de la tarea del ambiente físico, equipamiento disponible) y, al mismo tiempo, un sistema social (un sistema de relaciones entre aquellos que realizan la tarea) (Chiavenato, 1985: 27-8).

La hipótesis de Trist (1981) se basaba más en la interrelación entre los dos sistemas (social y técnico) que en el perfeccionamiento de cada uno individualmente. El éxito organizacional está en la relación e interacción entre los dos sistemas y no en la adaptación o sobreposición de uno a otro y mucho menos en avances sistemáticos de uno sin el aval del otro.

La contribución del sistema socio-técnico consiste simplemente en mejorar o incorporar nuevas técnicas que no resultan automáticamente en el aumento de la productividad. Un perfeccionamiento técnico puede obtener un resultado indeseado si afectar negativamente las relaciones sociales o grupales. El aumento de la productividad según este planteamiento, debe considerar, por lo tanto, el negocio y una visión de la empresa que incorpore a las personas y la tecnología.

El sistema socio-técnico tiene una perspectiva más humanista que la escuela Taylorista, que defendía la hipótesis según la cual el hombre se debería adecuar a la máquina en ritmo y forma, y que el Toyotismo, aún defendiendo mayor flexibilidad y atribuyendo mayor responsabilidad al trabajador. Pero aun así, este abordaje sistemático considera a la persona un elemento más en el proceso productivo. No hay una sensibilidad en relación a la naturaleza humana y tampoco una preocupación en la formación y desarrollo social de los trabajadores. El objetivo de esta perspectiva más humanista entiende al ser

humano como medio para conseguir un determinado objetivo, que en este caso sería el aumento de la productividad, al incorporar nuevas tecnologías.

#### J) Planificación de Andrews, Porter, Drucker, Chandler, Ansoff

La planificación es un mecanismo utilizado por organizaciones y personas para establecer sus relaciones con el futuro, a partir de acciones definidas para el presente, la forma de construir una realidad deseada en un intervalo de tiempo previamente definido. Para trazar este camino se puede adoptar una postura pro-activa o reactiva.

Para Drucker la planificación no es magia, previsión, decisión futura, posibilidad de eliminar riesgos.

Para Drucker la planificación es un proceso continuo para un mayor conocimiento del futuro, es tomar decisiones en el presente que entrañen riesgos; es medición y confrontación de los resultados efectivos con los resultados esperados.

La estrategia puede ser de “mantenimiento”, pero puede ser también revolucionaria. Sun Tzu, general y filósofo chino, hace 2500 años defendía la idea de que la mejor planificación era vencer al enemigo sin luchar.

La estrategia es un concepto que tiene origen en otras áreas y que fue absorbido y desarrollado por las ciencias empresariales:

1) El origen de la estrategia es militar. En un sentido amplio, la estrategia era entendida como el uso de la fuerza, en gran escala, contra el enemigo.

2) Para Aristóteles “la finalidad de la estrategia es la victoria”.

3) A partir de 1948 la estrategia comienza a ser objeto de estudio en el ambiente empresarial. En este contexto, estrategia tenía dos significados: a) Estrategia como maniobra. Se creía que un conjunto de maniobras sería suficiente para encaminar la acción de los clientes de manera que satisfaga los

intereses de la empresa. b) Estrategia como regla estadística de decisión, capaz de auxiliar en la elección de la mejor alternativa.

4) En la década de los años 60, la acción de gestión se centraba en las divisiones funcionales, tales como marketing, finanzas y producción. El contexto de aquella época favorecía una acción dirigida al mantenimiento de los puntos fuertes y un cierto desprecio por los puntos débiles. Andrews (1965) formula la primera definición de estrategia en un contexto organizacional, que consistía en la determinación de los principales objetivos, en las políticas para llegar a estos objetivos y, consecuentemente, en la identificación de la situación actual de la empresa y en el negocio en que la empresa está o quiere estar. Contribuciones importantes son los de Chandler (1962) y Ansoff (1965). Hax y Majluf (1977) entienden la estrategia como multidimensional envolviendo, así, todas las unidades de la empresa.

5) En la década de los años 80 la estrategia se hace una disciplina esencial en la formación del gestor. Pasa a ser entendida como un eslabón de conexión entre las áreas funcionales y el ambiente externo. De esta forma, la estrategia se formula de acuerdo con los puntos fuertes y débiles de la empresa y las oportunidades y amenazas del ambiente externo, según la definición de Porter (1986).

Cuándo es más adecuado hacer uso de la:

- Estrategia: en situaciones de complejidad;
- Política: en situaciones de riesgo e incertidumbre;
- Procedimiento: en situaciones de certeza o riesgo parcial.

Complejidad: Alternativas y probabilidades que no son conocidas.

Incetidumbre: Las alternativas son conocidas, pero las probabilidades no.

Riesgo: Todas las alternativas son conocidas, así como sus probabilidades.

De esta manera, destacamos las siguientes perspectivas sobre planificación:

1) Planificación estratégica a partir de una connotación estrictamente financiera.

2) Planificación estratégica que articula los diversos intereses de la empresa.

Atribuir una connotación fuertemente financiera a la planificación estratégica presenta ventajas en la elaboración, ejecución y control. Su sistematización permite, legal y moralmente, utilizar los números/datos estadísticos como elemento válido y claro de información y facilita la negociación, tanto entre ejecutivos como con los empleados, capitalistas y mercado. El lenguaje estrictamente numérico facilita la rapidez en la toma de decisión, además de proporcionar ventajas a determinados grupos de ejecutivos, en la disputa interna de poder. Por otro lado, el lenguaje financiero, números que esencialmente buscan resultados, es relativamente fácil de entender pero, muchas veces, es de difícil comprensión. Además de eso, el determinismo financiero, en este contexto, indica una linealidad siempre encaminada al crecimiento, como por ejemplo ventas, producción, calidad o para la reducción de los gastos, de las pérdidas de clientes, de la rotatividad de los empleados, por ejemplo. Esta linealidad evoca la inflexibilidad de acción, dificulta la creatividad, dado que la claridad de la información es reforzada, siempre, por la rapidez de alcanzarse las metas estipuladas: los manuales de procedimientos son, así, obra preciosa en la tentativa de alcanzar metas, pero causan profundas pérdidas en la libertad de reflexión-acción del conjunto de los trabajadores. El predominio de metas preestablecidas no considera, generalmente, la opinión o participación de los trabajadores, limitándose a equipar técnicamente a ejecutivos que negocian entre sí los dispositivos y resultados deseados. La presión por la rapidez y mantenimiento del empleo, especialmente en los períodos de crisis económica (con particular atención a los países con fallo en el apoyo social público-sindical), somete la mayoría de los trabajadores a las presiones y tensiones en la búsqueda de los resultados esperados, desperdiciándose no sólo las colaboraciones efectivas de estos sino ignorando, también, un proceso de toma de decisión que debería ser más democrático.

La planificación estratégica que articula los diversos sectores e intereses de la empresa suele ser más participativa, si no fuera porque no puede ser clasificado de planificación articulada. El diálogo en la negociación de los diversos sectores evoca, al menos, una responsabilidad dividida, integración de

las unidades y posiblemente objetivos más ambiciosos, ya que no se limitan a una producción histórica lineal de resultados. En el mundo empresarial, que determina la competición y los intereses de la propiedad privada, la elaboración de una planificación articulada representa serios problemas. El costo de elaboración de la planificación es elevado, el control mezcla objetividad y subjetividad y los resultados son predominantemente a medio/largo plazo.

La planificación de connotación financiera *versus* una planificación de connotación articulada presenta mecanismos distintos de estructura organizacional, control y poder:

- La planificación financiera a corto plazo presenta ventajas como la tendencia al mejor control de los índices financieros, las metas son claras y los parámetros más rígidos y de fácil comparación. A medio/largo plazo las desventajas son la ausencia de creatividad e innovación para el conjunto organizacional y la inflexibilidad administrativa y de gestión.
- La planificación articulada presenta ventajas como la valoración de acciones de responsabilidad social corporativa, la integración de las unidades, la tendencia a desarrollar propuestas más ambiciosas en el sentido de su complejidad y nivel de participación exigido. A medio/largo plazo los problemas que pueden surgir son la demora en el desarrollo de los procesos y aumento de los costes.

La planificación redefine y es definida por la misión y por la visión de la empresa. Esta misión y la visión indican con precisión el negocio principal de la organización y su futuro. Se nota que la elaboración de esta precisión es compleja y costosa, ya que exige la discusión por los diversos trabajadores en las diversas áreas. La contribución de la definición exacta de la misión de la empresa es tener un punto común de planeamiento y decisión. Pero en la práctica, no es este el camino que se ha de utilizar. Se puso de moda la definición de la misión y visión de la empresa. Las consultorías ganaron un nuevo mercado y, en la prisa de elaboración de un trabajo típicamente reflexivo, fueron todos inundados por el inmediateismo. Los resultados fueron el alejamiento entre las definiciones de misión y visión de las perspectivas del



conjunto de operarios y una banalización de este término tan importante en el proceso de planificación empresarial. La definición de la misión y de la visión de las empresas está generalmente exhibida en las recepciones o en las paredes de los espacios más movidos, pero es difícil identificar una misión o una visión con la empresa que la elaboró.

La importancia de la relación organizacional planeamiento-misión podría ser establecida a partir de una pregunta fundamental: ¿Cuál es el negocio principal de la empresa? A partir de esta cuestión se ejemplifica: Si su vecino tiene una empresa de confección, ¿el negocio principal de la empresa es: Moda? Si el negocio principal es moda, entonces es de esperar que pase a destinar recursos y buscar resultados que estén directamente relacionados con el tema moda. Para la planificación de los departamentos de marketing, producción, investigación y desarrollo, y contratación de personal es fundamental tener en consideración que es la moda el negocio de la empresa y no simplemente la producción de ropas. “Moda” no sólo como una condición especial en la articulación de ideas y recursos de la empresa, sino también como balanza en la composición de estos mismos recursos.

Un segundo ejemplo: Si su amigo administra una empresa de aviación, él está insertado en el negocio de logística. Y así podría dejar la pregunta en abierto: Su empresa es una empresa de ... luego el negocio principal de la empresa es ... Esta relación aparentemente lineal de pensar la empresa puede provocar varios engaños. La respuesta a la pregunta tan sencilla, cuál es el negocio principal de la empresa, puede llevar a la empresa hacia al éxito o no.

Los beneficios que el conjunto de las industrias en el contexto del capitalismo típicamente americano ha ofrecido a los occidentales no justifica sus falacias e injusticias. Por otro lado, ignorar el pensar-hacer proporcionado tanto por la evolución del pensamiento económico como por las contribuciones del pensamiento de la administración podría ser un retroceso en el desarrollo de sociedades humanas urbanizadas en grandes aglomerados.

Según Porter (1986), el análisis de la estrategia está compuesta por 5 elementos: amenaza de nuevos concurrentes; poder de los proveedores; poder de los clientes; amenaza de productos/servicios sustituidos; postores que ya son del mercado.

Para Chandler (1962) la estructura sigue a la estrategia. De nada sirve desarrollar una buena estrategia si la estructura obedece a un modelo antiguo. Si la estrategia es de interacción entre los departamentos, entonces la estructura organizacional debería posibilitar también esta interacción.

El análisis Puntos Fuertes, Puntos Débiles, Amenazas y Oportunidades (DAFO) constituyen otra herramienta en la constitución del pensamiento del administrador. Para el análisis interno verifique los puntos Fuertes y Débiles. Para el análisis externo, las Amenazas y Oportunidades.

Identificación y primeros pasos hacia la elaboración de una planificación estratégica.

### 13 Primeros pasos: planificación estratégica

	Situación Actual	Estrategias	Situación Deseada
Misión			
Visión			
Clientes Internos			
Clientes Externos			
Consumidores			
Ventaja Competitiva			
Comunicación			
Táctico			
Operacional			
Gestión de Personal			
Marketing			
Financiero			
Administrativo			

Para dinamizar la tabla de arriba, se incluyen a continuación dos ejemplos y sus diferentes estrategias.

Ejemplo 1) Según Arieff (2003) en Reuters, hay 1134 empresas en 98 países que fabrican armas de fuego: pistolas, fusiles y metralletas de estilo militar, pequeños morteros y sistemas portátiles antiblindaje. De estos, 30 países tienen producción significativa, y un 70% de la producción está concentrada en Estados Unidos y en Rusia, siendo Europa la mayor exportadora. Se estima que en Europa hay un arma de fuego para cada 17 habitantes, mientras en Estados Unidos la relación es de un arma de fuego para cada ciudadano. Al año son fabricados 7 millones de revólveres, que es una cantidad mayor que la que la policía registra. Hay 639 millones de armas en el mundo: un 59% son legales y pertenecen a civiles, los restantes un 41% son ilegales o pertenecen al Estado. El comercio legal es calculado en 4 billones de dólares, mientras el contrabando gira en torno a 1 billón de dólares.

Ejemplo 2) El creador de las figuras de Playmobil no admite que se incluyan sus personajes en películas o juegos electrónicos, mucho menos que se adjunte al juguete sirenas o motores. El inventor argumentaba al dueño de la industria fabricante de Playmobil: Nada de horror, nada de violencia. Y principalmente nada de moda pasajera. Playmobil está presente en 70 países, con una producción de 2.200 millones de muñecos. Desde su creación en 1974 por el carpintero Hans Beck, cuando asumía el puesto de jefe de desarrollo de la empresa Geobra Brandstätter, el juguete pasó por pocas alteraciones: en 1976 fueron creadas figuras femeninas y en 1982 la versión bebé. A partir de 1978, varias series fueron desarrolladas, la primera fue el gran barco pirata. En 2008 la facturación fue de 452 millones de euros y empleaba 3000 personas (Gómez, 2009).

Es fundamental todo el conocimiento desarrollado sobre estrategia especialmente después de la década de los 50. Sin embargo no se puede dejar de mencionar que las historias de las grandes guerras y sus generales son un fuerte referencial y cada vez más influyente en la estructura curricular de los más distintos cursos de formación en planeamiento estratégico. Es que “la dirección actual de la empresa se enfrenta a un entorno cada vez más

cambiante, complejo y hostil” (Guerras Martín y Navas López, 2007: 39) y es por eso que las decisiones tienen un objetivo principal que es “hacer que la empresa sea más competitiva” (Guerras Martín y Navas López, 2007: 41). Además hay que añadir que la empresa debe crear valor a los accionistas, que es la preocupación central de la moderna teoría financiera (Cuervo García, 1991; y Guerras Martín y Navas López, 2007), y claro preocuparse con su Responsabilidad Social (Guerras Martín y Navas López, 2007).

La arte de la guerra de Sun Tzu es utilizada desde universidades brasileñas para los alumnos de licenciatura hasta en los debates de los consejos de administración de las más importantes corporaciones globales. Además hay que sumar la presencia de estudios sobre las estrategias de Maquiavelo y de los generales romanos. En la colección “clásicos del pensamiento estratégico: la estrategia al servicio de la política, de la guerra de las empresas” se han publicado 18 obras que tratan de relatar guerras y a partir de ahí correlaciones con estrategias de gestión en las empresas contemporáneas. Otros estudios como el de Goldsworthy (2005) que relata estrategias de los grandes generales del ejército romano. En el intento de mejor comprensión de las posibilidades de cambios de la historia y los aspectos relevantes en la superación de los actuales conflictos Goldsworthy (2005: 449) afirma, que al contrario del título de su obra “grandes generales...” que “en la jerga victoriana, muchas de las campañas romanas fueron `guerras menores´. Quizá sea en la manera en que se condujeron esas operaciones, más que en las famosas batallas contra cartagineses o macedonios, donde debemos buscar lecciones para el día de hoy”. Las estrategias y los estilos de liderazgo de los generales romanos son hasta hoy utilizados, no necesariamente sólo por generales sino también en la concepción de procesos de gestión corporativa.

Las comparaciones entre las antiguas guerras con estrategias militares habían disminuido cuando los generales del ejército de Prusia empezaron a estudiar y adaptar las estrategias antiguas en las guerras del occidente. Se globalizó. El “éxito” hasta hoy se nota. Las discusiones sobre estrategias militares fueron más allá de los circuitos del Estado armado. Se evoca la guerra, la guerra comercial. Estimula, conecta, relaciona. En este ámbito las organizaciones

reciben un ser humano que valorará y defenderá un contenido político en el currículo corporativo cargado de valores de los antiguos generales, mucho más en sus perspectivas técnicas que en las actitudes reflexivas.

#### K) Teorías “X”, “Y”, “Z” de McGregor y Ouchi

McGregor (1971, 1994) defiende la suposición de dos premisas distintas en la concepción del hombre en la organización. Para ello, clasificó lo que llamó Teoría X, comparándola con su propuesta, denominada Teoría Y. A esta propuesta se sumó la teoría Z de Ouchi (1985).

De acuerdo con la Teoría “X”, también llamada “tradicional”, el hombre es esencialmente motivado por aspectos económicos. Como los incentivos son controlados por la organización, el hombre es un agente pasivo que necesita ser administrado, motivado y controlado por la organización. Los sentimientos humanos no contribuyen a la constitución del individuo porque son expresiones irracionales y, de esta forma, está desprovisto de autocontrol y autodisciplina, el hombre es esencialmente perezoso y debe ser estimulado por incentivos externos y se justifican controles rígidos porque, en general, los objetivos individuales se oponen a los de la organización.

La Teoría “Y” rechaza la comprensión del hombre en su relación organizacional. Defiende que el hombre no siente aversión al trabajo, que el control externo no es la única forma de obtener dedicación, el hombre es capaz de asumir responsabilidad y en el ambiente organizacional que podría optimizar la utilización del potencial intelectual de los seres humanos.

Según McGregor, la nueva propuesta de la Teoría Y hace necesario un estilo que se aproxime a las necesidades y características de este ser humano. Una gestión más descentralizada, participativa y consultiva; mayor significación del trabajo y una propuesta de auto evaluación del desempeño.

Ouchi (1985) defendía que la productividad era más una cuestión de gestión que de tecnología. La gestión debería apoyarse en la cultura y en los aspectos sociales para entender e intervenir en los aspectos motivacionales y de

productividad. Tal como McGregor defendía, un proceso de decisión participativo y consultivo. El aumento de la productividad no tiene relación directa con el aumento de la cantidad de trabajo con un trabajo arduo y duro. Por el contrario, la motivación viene de la inclusión del individuo en el ambiente de trabajo a través del sentido de responsabilidad comunitaria.

#### L) Teoría Contingencial de Woodward, Lawrence y Lorsch.

La investigación de Joan Woodward (1980) presentó la conclusión de que el aumento de la complejidad de las empresas (tecnología y estructura social) y del ambiente externo provoca, en la aplicación de los mismos principios administrativos, diferentes resultados.

Los estudios de Paul Lawrence y Jay Lorsch (1973) contribuyeron dar nombre a la “teoría contingencial”. Sus investigaciones demostraron que no existía una única y mejor forma de gestión, sino que la mejor manera sería escoger una de acuerdo al ambiente externo e interno de la empresa.

De esta forma, la Administración Contingencial no defiende un método único de gestión, pero sí la necesidad de que se apliquen distintos métodos conforme el contexto de cada situación.

La corriente contingencial colabora, de cierta forma, con el pensamiento complejo en la formación del gestor. Incita a una visión más sistemática, tecnológica y humana, pero al mismo tiempo deja en el vacío las posibilidades de solución que favorece la corriente más inhumana de las organizaciones. Podría contribuir a una participación más activa en la búsqueda de solución, ya que defiende la idea de que ya no hay respuestas correctas o definitivas. Pero esta participación resultó ser más un canal de apropiación de las ideas de los trabajadores en beneficio del capital. Los conductos que llevan a la solución de problemas o las campañas de creatividad para vencer la competencia o “quiere oír usted” frases célebres de presidentes de grandes compañías refiriéndose a sus operarios, están más cerca de una tentativa de buscar soluciones a bajo

precio que de un empeño para transformar el ambiente de trabajo en un espacio de reflexión-acción.

#### M) Inter-dimensiones organizativas de Mintzberg y Morgan.

Mintzberg (1998) combinó el pensamiento de Weber (1975) con el de la Escuela Estructuralista, especialmente de Etzioni (1989), y elaboró siete configuraciones diferentes para una organización. Para Mintzberg (1998) existen siete operaciones que destacan en una organización, cada operación define una configuración. La estructura de la organización es definida por la parte más importante de la configuración. Estas configuraciones son:

- Empresarial, su parte más importante está en la alta dirección.
- Máquina, se centra en los técnicos y gerentes.
- Profesional, valora los operadores.
- Diversificada, destaca los gerentes de nivel medio.
- Innovadora, potencia las investigaciones.
- Misionera, en esta configuración el poder simbólico es el que direcciona la empresa.
- Política, resalta los conflictos.

La propuesta de Morgan (1996) se construyó a través de varias metáforas para el estudio de las organizaciones. Esta estructura fortalece el pensamiento de Mintzberg (1994 y 1998). Las imágenes propuestas por Morgan refuerzan la idea de complejidad organizacional. Entonces, la cuestión es que en una misma empresa puede tener departamentos con características bien distintas.

En las metáforas sugeridas por Morgan (1996) las empresas pueden ser vistas como:

- Máquina: sugiriendo el sistema mecanicista.
- Organismo vivo: enfatiza el ambiente externo como elemento de análisis determinante.
- Cerebro: por lo tanto capaces de procesar informaciones y de auto-organización.

- Cultura: enfatiza las relaciones, transformaciones y los resultados entre las reglas, el mito y los procedimientos de la cultura industrial con referencia a los valores, a las creencias y a los rituales de la sociedad.

- Política: resalta la diversidad de intereses, las bases del poder y la solución de conflictos.

- Prisión psíquica: revela un proceso sin ser conscientes del comportamiento y control y muestra que la organización se contradice, en la medida en que desemboca en la alienación de seres humanos.

- Cambio: factores que identifican la organización, capacidad de interacción con el ambiente y de transformación.

- Instrumento de dominación: la base de la organización es comprendida en términos de procesos de dominación y explotación.

#### N) Seis Sigma de Jack Wetch

Durante la década de los 90 la respuesta americana a la gestión de calidad japonesa fue el Seis Sigma, desarrollado en la *General Electric* (GE), en la gestión de Jack Wetch (2001) y defendido por Larry Bossidy. Seis Sigma comenzó a ser implementado en Enero de 1996. El programa dedicó los primeros 4 meses al entrenamiento y aplicación de herramientas con el objetivo claro de causar impacto directo en los resultados. Tres hechos favorecieron la estrategia de calidad americana: el rechazo de los métodos de calidad japonesa por que presentan muchas frases de efecto pero pocos resultados, la sospecha de que el programa de Deming de calidad era muy teórico y el resultado de la investigación de opinión a los operarios de la GE, de Abril de 1995, que por primera vez clasificó la calidad de la empresa como un requisito preocupante.

Las críticas de Jack Wetch (2001) al sistema de calidad japonesa eran: tener poca influencia en el resultado, estar centrado en los ingenieros y limitado al departamento de calidad. La propuesta de llegar al nivel Seis Sigma de calidad significaba, según Wetch (2001), alcanzar todos los departamentos para optimizar recursos, disminuir costos o residuos, alcanzar resultados con valores



elevados y con atención al cliente. Wetch destaca que la medida y el lenguaje universal son puntos fundamentales para el éxito de su proyecto de calidad.

#### O) Reingeniería de Hummer y Champy

Desarrollada por un ingeniero, de ahí el nombre “reingeniería”, este modelo de gestión fue desarrollado en Estados Unidos por Michael Hammer y James Champy (1997). Hammer y Champy analizaron que el sistema informático cargaba los mismos vicios que los procesos burocráticos. La ausencia de información sobre la potencialidad de los sistemas de información que entonces comenzaban a repuntar en el mercado ocasionaba un hiper-desaprovechamiento de estos nuevos recursos. Hammer concluía entonces que varios de los procesos eran informatizados exactamente de la misma manera que en la forma tradicional. Sin embargo, claramente, con la capacidad de almacenamiento y proceso de información varios de estos procedimientos o normas eran absolutamente innecesarios. Los dos consultores apuntaron, por lo tanto, este fallo en las propuestas de gestión de las grandes empresas y presentaron a reingeniería en los procesos con el apoyo de los sistemas de información como medio alternativo para optimizar los resultados y reaprovechar los recursos, incluyendo la mano de obra. Según Hammer y James Champy la reingeniería significa una reestructuración radical de los procesos empresariales con el objetivo de obtener resultados muy elevados e indicadores críticos y contemporáneos de desempeño, tales como costos, calidad, atención y velocidad.

La filosofía básica del modelo de gestión reingeniería es la transformación de los actuales patrones adoptados por la administración- cambio de los paradigmas – y propone una ruptura radical con las actuales formas de administrar las organizaciones, con el objetivo de hacerlas más eficaces, flexibles y vueltas hacia sus clientes.

Se conceptualiza como un volver a pensar los propósitos de la empresa - lo que hace, cómo lo hace -, utilizando la tecnología de la información para modificar la conducción de la empresa, a través del análisis detallado de los

actuales procesos de la empresa, transformando totalmente, sin restricciones, todos los procesos existentes: tecnologías y sistemas administrativos, su estructura y valores

La reingeniería permite una ruptura con el pasado, posibilitando un volver a pensar la propia existencia de la empresa, criticando radicalmente su funcionamiento, asumiendo circunstancias totalmente nuevas de manera práctica y profunda. Orientar la empresa a través de sus procesos, y no como generalmente acontece, a través de sus funciones, tareas y estructuras.

El objetivo de la reingeniería está conectado a la estrategia de la organización: los proyectos deben ser revalidados, sus atributos y objetivos rehechos. Construir una empresa cuya estructura se caracteriza por ser fuerte en la base y flexible en el conjunto, cuestionando presuposiciones como la división del trabajo, la burocracia y la centralización en la toma de las decisiones. La sustentación de esta perspectiva viene de la posibilidad de juntar la estrategia con la visión del proceso. De esta manera la implementación de la estrategia se hace viable a través de la reingeniería. Propone una nueva estructura organizacional, que pasa a ser horizontal, con baja supervisión y con la coordinación del trabajo basado en la buena fluidez y ciclo de tiempo; se busca mayor agilidad y rapidez en la atención de las necesidades de los clientes. El cliente y el proveedor pasan a ser el punto principal del proceso, lo que como consecuencia hace necesario un conocimiento mejorado del proceso productivo y del mercado consumidor, haciendo que las personas trabajen con una visión más global del negocio, permitiendo una discusión y comprensión de asuntos interdepartamentales.

Las principales características de la reingeniería son:

- (Re)Planeamiento de los procesos, de principio a fin, partiendo del nivel cero.
- Iniciativa unilateral.

- Enfoca la organización a través de sus “procesos de negocio” (la continuidad de actividades directas e indirectas que generan el producto de la organización).

- Los resultados separados son siempre significativos y nunca graduales, lo que se espera son verdaderos saltos de mejora.

- Reducción de costos, del tiempo de realización de los procesos, importantes mejoras en la calidad flexibilidad, niveles de atención y otros objetivos empresariales.

- Los cambios de procesos deben alcanzar a muchas personas en la organización y en varios departamentos, a fin de proporcionar un impacto organizativo amplio y profundo. Estos cambios radicales son acompañados de creación de nuevas estrategias.

- Por tener una cobertura significativa en varias áreas, utilizándose técnicas y herramientas diferentes, un proyecto de reingeniería necesita de un esfuerzo amplio y multidisciplinar.

Por lo tanto, en la gestión de la reingeniería existen cuatro frentes de acción:

- Tecnología de la información,
- Información,
- Organización,
- Recursos Humanos.

Los recursos de hardware y software propiciaron a las empresas un alto desempeño a través de la capacidad de identificación de los puntos de control en los procesos productivos y administrativos. La Tecnología de la Información (TI), sin embargo, no debería ser usada sólo para agilizar los procesos ya existentes de manera automática, pero sí para funcionar como un arma, y no herramienta, que propiciara una reformulación en todos los procesos de la organización.

La tecnología de la información es fundamental para el éxito de la implementación de cambios radicales ya que el análisis y la propuesta de los nuevos proyectos de flujos administrativos son factibles en función de los nuevos recursos ofrecidos por los sistemas informáticos.

Con la utilización de un dibujo organizacional de tipo horizontal, pasando así a disminuir la supervisión y coordinación, el papel de los recursos humanos pasa a ser fundamental. Sus creadores defendían que a través de este nuevo modelo de gestión las personas pasan a ser el recurso más importante en el interior de las organizaciones.

La reingeniería es un proceso en que se adopta la decisión de pertenecer o no a la alta dirección de la organización. Hasta aquí no se identifica ningún cambio cultural. Lo que acontece es que la adopción de este mecanismo provoca cambios radicales, acompañada del uso masivo de la tecnología de la información. Se recoge una alta competitividad, con resultados rápidos y expresivos analizándose los procesos administrativos y productivos, volviéndose hacia el cliente. Estas características pueden no estar dentro de la “cultura de la empresa”, ocurriendo entonces una alteración en los símbolos, significativos y significados, rituales y procedimientos, hasta entonces totalmente inexistente y, a la vez, contraria a la usual.

El cambio será o no acentuado, dependiendo del éxito o no de la implementación de la reingeniería y de las diferencias entre el comportamiento de la empresa antes y después, ante los caminos para enfrentar los conflictos y resolver sus problemas.

La reingeniería como propuesta de innovación presenta una importante contribución, que consiste en volver a pensar el papel de los sistemas de información y su valor en el arreglo de sistemas económicos más dinámicos, productivos, sustentables.

Sin embargo, estas propuestas de innovación fueron utilizadas para otros fines. La reingeniería como modelo de gestión directamente relacionado con las nuevas tecnologías en un contexto altamente competitivo, se utilizó como argumento para despidos masivos del cuadro de personal de nivel medio, además de presionar a los trabajadores a que intensifiquen el volumen de trabajo, sus estudios y formación profesional.

No era esta la propuesta del concepto de reingeniería, pero fue uno de los principales resultados en el ambiente corporativo incentivado por las empresas de consultoría. Hasta el punto de que su principal defensor, Hammer, escribió una segunda obra, con la intención de invertir la situación de mal uso de su idea. La reingeniería, sin embargo, no valoraba de manera adecuada la implicación de los gestores medios como seres reflexivos y participativos en el proceso, siendo blancos de sustitución por los sistemas de información. Lo que ya aconteció en la agricultura y después en las fábricas, pasó a ser constatado en las oficinas: primero una transferencia de los sistemas de burocratización realizados por humanos y ahora por máquinas y, enseguida, la utilización más estratégica de la información por efecto de la capacidad de almacenamiento y procesamiento de los artículos electrónicos utilizados tanto en un pequeño consultorio de dentista como en una multinacional, sea para controlar cada uno de sus clientes, sea para contribuir a la gestión del negocio.

P) Virtualización y su efecto en las estructuras públicas, privadas y ONGs.

Internet, como ambiente virtual de negocios, (re)dimensiona el tiempo, el espacio y los recursos cuando se compara con los modelos tradicionales. La virtualización posibilita entonces la explotación máxima del tiempo real, teniendo como resultado posibles disminuciones de costos con comunicación simultánea y relativamente barata, con varias partes del mundo o aperturas de nuevos negocios, negocios alternativos e incluso con los canales de publicidad. En Internet, individuos y empresas de cualquier categoría tienen la oportunidad de lanzar al mercado un nuevo servicio. La oportunidad de amplia divulgación e inversión inferior a las alternativas tradicionales hacen válidas las nuevas formas y contenidos de negocios virtuales. El desafío de hacer la historia y las posibilidades de ganancia financiera, en este momento, parecen no tener límites. La competencia, en cualquier parte del mundo, hizo que las empresas buscaran contribuciones que posibiliten ganancias - tecnológicas, financieras, mercadológicas, posición estratégica, costos - frente al postor que puede ser una empresa real, virtual o hasta la propia empresa, o sea, su producto/servicio, cliente, proceso.

Las empresas de alta tecnología asumieron rápidamente las más recientes técnicas de gestión como por ejemplo la gestión participativa, incluyendo la participación en los logros, flexibilidad laboral, incentivos y la originalidad.

Es importante destacar que esta elección de técnicas de gestión no se debió a la comprensión de que estas nuevas tecnologías podrían, conjuntamente con una gestión más participativa, contribuir al desarrollo de una sociedad más democrática.

Estos modelos de gestión fueron adoptados porque estas empresas necesitan seleccionar jóvenes y brillantes ejecutivos. El cebo utilizado fue motivarlos, prometiéndoles participación y libre expresión.

Siguen tres ejemplos de experiencias de empresas en el mercado virtual.

- 1) Empresas públicas,
- 2) Empresas privadas del sector financiero,
- 3) Organizaciones No Gubernamentales.

La virtualización de los negocios proporciona a cada sector, sea público, privado o tercer sector la posibilidad de aumentar los negocios, pero al mismo tiempo exige inversión y seriedad. Como cualquier otra iniciativa empresarial, tiene sus riesgos.

Abajo algunos casos que demuestran las posibilidades que el uso de Internet puede facilitar al ciudadano los servicios públicos; los costes del sector financiero a través del uso de los servicios informáticos y las contradicciones y superaciones de las Organizaciones no gubernamentales (ONG) en el mercado virtual.

1) Servicios públicos ofrecidos por Internet en comparación con el modo tradicional.

**14 Comparación en los servicios públicos entre el modo tradicional e informático**

Servicios	Alternativa tradicional	por Internet
Consulta al registro de una marca en el <i>Inpi</i>	12 días	30 segundos
Certificado de Deuda Activa con el Gobierno	10 días	2m30s
Tiempo para Jubilación	1:30 hs	20 segundos

Fuente: Experiencias realizadas por la Revista Veja, en *Veja Vida Digital*, dec./99, p.53.

El fisco ofrece alternativas para la entrega del impuesto de la renta. En 1997, en el caso brasileño, las declaraciones entregadas vía Internet representaron un 5,8% del total; en 1998, un 29,8% y en 1999, un 62% del total de las declaraciones de personas físicas, jurídicas e impuesto territorial rural. En 2002 las declaraciones entregadas en papel representaban 2% del total. En números esto representa 706.934 declaraciones en 1997, 4.422.720 en 1998; 11.296.182 en 1999 y, 24.500.000 en 2009 (ejercicio 2008).

2) Costos de transacciones de servicios financieros

Costo, para el banco, de las transacciones realizadas por el cliente, en dólares:

**15 Costes por internet de servicios de banco**

Costo de las Transacciones	2001
En la agencia	1,07
A través del teléfono	0,54
Cajero electrónico	0,27
Por Internet	0,10

Fuente: *Gazeta Mercantil*, 23/01/01, *Finanças e Mercado*, pp. B-1.

En la ciudad de Madrid, por ejemplo, el pasajero del autobús puede solicitar la información sobre el tiempo de espera en determinada parada a través de un SMS. El gobierno español viene desarrollando diversos servicios de atención a sus ciudadanos por medio de correo electrónico y páginas web, informativas y explicativas. Cuando es necesario, la marcación de horario previo es efectuada por sistemas electrónicos e Internet.

### 3) Portal de Organizaciones No Gubernamentales

Internet favorece también a individuos o movimientos de la sociedad civil en la promoción, divulgación, información e interacción con la comunidad internacional y, en especial con las ciudades más lejanas, estratégicamente una alternativa para alcanzar poblaciones más lejanas, así como establecer una red, como por ejemplo la “Organización Euro Sur” (<http://www.eurosur.org/entidad.htm>) que divulga la seguridad, la paz y los Derechos Humanos. La Red *Euro Sur* pertenece a *Gloobal*, que es la cooperación internacional en red <http://www.gloobal.net/>. *Euro Sur* es una Comunidad Internacional de Información.

Red Euro Sur valora la comunicación como un recurso estratégico al servicio del desarrollo; por ello crearon un espacio de intercambio y apoyo mutuo en materia de información entre organizaciones y redes sobre países del Sur y temas globales en servidores de cualquier rincón del mundo. El objetivo de Red Euro Sur es contribuir a la participación de la ciudadanía en temas y acciones relacionados con la educación al desarrollo, la educación en valores, la solidaridad y la cooperación internacional al desarrollo. Fruto del diálogo y del acuerdo se ha generado la Red Euro Sur un espacio de cooperación en materia de información con las siguientes entidades: ACNUR - Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados; AESCO - Asociación Española de Solidaridad y Cooperación con Colombia; AI - Amnistía Internacional; ARSO – Sahara Occidental; Canadian Internet Communications; Casa de America - Centro de información y documentación; CEMCI - Centro de Estudios Municipales y de Cooperación Internacional; CEPAL - Comisión Económica para América Latina y el Caribe de Naciones Unidas; CSIC/CINDOC Area de América Latina - Consejo Superior de Investigaciones



Científicas / Centro de Información y Documentación Científica; Derechos para Tod@s; EPITELIO – Eptelio Network; EASP - Escuela Andaluza de Salud Pública; FLACSO – Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales; IEPALA - Instituto de Estudios Políticos para América Latina y África; IKUSKA Editorial, Universidad de Texas; Naciones Unidas, NIZKOR, REBELION, Red Mundo Latino.

Así que empezaron con estas 20 organizaciones, y entre 2005 y 2008, 7 abandonaron la red, y otras 53 se sumaron haciendo un total de 66 entidades al comienzo de 2009.

Entre 2005 y 2006 se observó que las páginas electrónicas investigadas presentaron determinado patrón informativo al internauta, como por ejemplo la naturaleza, la historia, los contactos (virtuales o no), los fundadores y mantenedores, noticias y enlaces a los principales eventos y actividades. Parece que las páginas son creadas por una misma matriz, dando la impresión de que hay una guía única de desarrollo de página de Internet y que todas las empresas desarrollan su imaginación a través de la guía. No hay una relación directa con un público determinado o específico. Las empresas se presentan al mundo con un lenguaje de forma y técnica general traducido en algunos idiomas.

UNICEF, por ejemplo, tiene básicamente un servicio explicativo de las tareas y actividades hechas por ella. La información tiene un carácter de promoción y divulgación de los trabajos hechos y carece de informaciones didácticas. No hay una comunicación explicativa respecto de los niños. Destacan los Derechos de los niños y su situación por el mundo. Las fotos procuran sensibilizar. Los textos parecen como una “presentación de cuentas” y resaltan la importancia del trabajo de la organización. El fuerte de UNICEF es la frase de impacto que usa en el lado izquierdo y que acompaña todas sus páginas.

FRACSO y EPITELIO tienen básicamente los mismos rasgos: son centros de distribución de información de sus mantenedores. Las páginas electrónicas no tienen una producción propia con información esencial, sino que canalizan las

informaciones para la red virtual a través de innumerables conexiones organizadas de muchas formas, como por ejemplo, por países, por temas, por actividades desarrolladas. Sin embargo concentran la organización de toda la red que representan, ordenan la legislación y tienen una representación moral para hacerse representar y así representar a sus asociados en la divulgación de sus ideales.

EPITELIO tiene dos servicios de internet interesantes: Un servicio ofrece un contacto con “asesores” y “expertos”. Como “Asesor”, el sistema permitirá incorporar a los ya registrados describiendo brevemente el tipo de asesoramiento que ofrecen, experiencia, y referencias de contacto. En cuanto lo desees y de forma automática, sin intermediarios, contarán con un propio espacio en la red para ofrecer los servicios como asesor. Como usuario, se podrá hacer consultas a cualquiera de los expertos disponibles en la lista de asesores. Un sencillo formulario permitirá describir y trasladar la pregunta. Tanto para nuevos asesores o nuevas consultas, el sistema permite elegir opciones de privacidad en las preguntas y respuestas. Si una pregunta o caso no es especialmente sensible, pero se considera de cierto interés para otras personas que pudieran hacerse preguntas similares, es preferible que su acceso sea público así, cualquier otro usuario podrá beneficiarse de las lecciones aprendidas con anterioridad.

EPITELIO también ofrece servicio para que la persona navegue vía enlaces, archivos o petición directa de auxilio y orientación. En las páginas siguientes los servicios están detallados: <http://www.epitelio.org/spanishv/advisors.htm>.

Otro servicio tiene como objetivo ayudar en la configuración y uso de las herramientas básicas de Internet y de los programas que nos permiten gestionarlos. <http://www.pangea.org/pacoc/epitelio/> y Paco Cascón <http://www.pangea.org/pacoc>.

La ONU promueve y defiende su filosofía y sus intereses vía documentos, informaciones y textos. La ONU tiene una gama amplia en todas las áreas investigadas y trabaja intensamente la divulgación de ideas, teorías y

conceptos. La página virtual está muy organizada. Empieza con una página principal sencilla y práctica. En esta página se encuentran sólo los links principales de acceso, y a partir de ellos hay un sistema virtual de información que se amplía con cada navegación. Presenta un historial de cada misión de paz en que participa con las siguientes divisiones e informaciones: “Misiones en curso; Misiones completadas; Mapa de todas las Misiones; 50 años manteniendo la paz; Mapa de despliegue de las Misiones en curso; Contribuyentes de Tropas, Representantes Especiales y Personales o Enviados del Secretario General; Sanciones; Despliegue Rápido; Remoción de minas; Lecciones aprendidas; Capacitación y evaluación; Apoyo médico; Publicaciones; Fotografías; Glosario; Bajas; Medallas emitidas por la ONU; Empleo sobre el terreno; Preguntas y respuestas; Novedades; Portada; Las Naciones Unidas.”

([http://www.un.org/spanish/Depts/dpko/dpko/co\\_mission/unpred\\_r.htm](http://www.un.org/spanish/Depts/dpko/dpko/co_mission/unpred_r.htm)  
09.02.2005)

El Centro de Investigación para la Paz – CIP - presentaba un error en el acceso a su página durante el periodo investigado. El Centro presenta una información básica según los temas elegidos por ellos. Son textos explicativos y defensores de las causas del Centro.

Amnistía Internacional – AI - ofrece una información valiosa de las experiencias y técnicas didácticas utilizadas por las instituciones. La página presenta un servicio para donaciones. La página electrónica contiene información sobre la importancia de la institución y como el navegador puede hacer su donación: hay diversas formas y valores ya predeterminados o no. El sitio incentiva y enseña cómo hacer una carta-pedido para un gobernante y muestra los resultados de las personas que lo han hecho.

Los servicios son básicamente de información sin una claridad de estructura pedagógica, alternativa didáctica, elementos de currículo. Profesorado y alumnos son citados en algunas páginas electrónicas, pero no hay enlaces de conexión entre ellos para que se comuniquen. No hay claridad tampoco respecto de la figura y el papel de este profesorado. ¿Cuál es la formación del

profesor y de la profesora? ¿Son voluntarios o son empleados de las organizaciones? ¿Por qué los gobiernos nacionales permiten que estas organizaciones formen e instruyan a la parte más desfavorecida de la población?

Los nombres de los países que son miembros de estas organizaciones y los sitios en que estas organizaciones tienen sus oficinas son valorados y destacados en las páginas electrónicas, pero no las condiciones. La cantidad de información valida y determina geográficamente los ideales de las instituciones, pero ¿Cuál es la relación en el área educativa entre el gobierno y las organizaciones no gubernamentales?

Los servicios virtuales utilizados por las organizaciones desde el punto de vista educativo son informar a los investigadores, sociedad, gobiernos, inversionistas, curiosos, voluntarios y futuros voluntarios de las actividades desarrolladas y su importancia. La información es el rasgo más notable y difundido. No hay una explicación específica respecto de las tareas de la educación y como son planificadas y aplicadas. La mayor sensibilización está en el uso de la educación por un lado y de una “buena causa” (como por ejemplo los niños) por otro; así contextualizan un fuerte argumento apelativo para justificar sus acciones y peticiones de donativos.

El cuestionamiento en este momento, a partir de los casos presentados, es el vacío de información entre las intenciones políticas educativas, conscientes o no, y las acciones de las empresas investigadas. Las organizaciones son presentadas como alternativas verdaderas e incuestionables en un escenario de guerra, crisis económica, de pobreza y de problemas básicos que los gobiernos no consiguen solucionar. Las organizaciones son fruto también de la necesidad de una sociedad occidental, letrada y rica en ayuda y divulgación de una concienciación más amplia de los problemas de otras comunidades humanas (¿para tener conciencia y saber cómo apoyar o para no reclamar a los suyos?).

Las actividades educativas no explican el modelo pedagógico y las técnicas didácticas. Carecen de una claridad respecto de la escuela de pensamiento elegida y que fundamenta los actos educativos que son divulgados por las organizaciones.

No hay tampoco ninguna mención a los problemas inherentes a una actividad educativa como las cuestiones de motivación de los profesores y alumnos, disciplina, asignaturas, contenidos, control y acompañamiento tanto de los alumnos como de los profesores.

La formación de los profesores no está clara o definida. Hay definiciones en las que los profesores son sólo transmisores de conocimiento y definiciones más amplias, lo que demuestra que las organizaciones están en un mismo portal (EuroSur) pero no mantienen las mismas opciones de intervención didáctica.

Curiosamente estas organizaciones desarrollan actividades educativas en ambientes distintos y diferentes de los tradicionales, que exigen el estudio de los resultados bio-socio-culturales de las acciones de estas instituciones. La ONU presenta un informe sobre sus actividades, pero las otras organizaciones no presentan un resultado demostrado.

La ONU presenta un intenso y valioso material pedagógico y didáctico, incluso cursos a distancia (correo) y por su representatividad vía Universidad de la ONU situada en Tokio.

FRACSO es la única entidad que presenta un cronograma de las actividades, relaciones de los profesores y los nombres de las asignaturas. FRACSO es también la única que tiene su origen en el área de la educación.

Amnistía Internacional presenta un informe valioso de sus prácticas pedagógicas.

El CIP destaca que “los docentes actúan no sólo como transmisores de conocimientos para las generaciones más jóvenes, sino también de valores y

actitudes. Por ello, es importante elaborar recursos divulgativos y educativos que puedan ser trabajados en el aula con el fin de concienciar a los alumnos sobre cuestiones de paz, solidaridad, desarrollo, interculturalidad o derechos humanos”.

[http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/materiales\\_didacticos.asp](http://www.fuhem.es/portal/areas/paz/materiales_didacticos.asp) 10.02.05

Es interesante percibir que las mayores organizaciones que influyen y alertan a la comunidad humana en cuestiones como la paz y Derechos Humanos, que son esenciales e inherentes al desarrollo educativo, exclusividad de nuestra especie, son un grupo de personas que no son del área educativa, sino que las personas del área educativa están fuertemente influenciadas e influyen en las directrices de estas organizaciones.

Internet es utilizado como un gran divulgador / facilitador / optimizador de información básica de carácter ilustrativo y apelativo de las organizaciones. Los recursos de formación y comunicación son ignorados. La presentación de calidad didáctica de las prácticas no son discutidas virtualmente. El espacio virtual de las organizaciones es utilizado para fines ilustrativos y de publicidad, para la sensibilización de la causa pero sin una argumentación más “refinada”.

Los temas y el origen de las organizaciones definen al gran público su magnitud y excelencia. No es sólo una cuestión de educación. Las cuestiones centrales de estas organizaciones son sociales, culturales y políticas de cuño fuertemente democratizador con los rasgos occidentales. Lo cuestionable es si todo este esfuerzo refuerza los ideales del liberalismo del sistema capitalista o si reduce sus fronteras a través de la concienciación de una generación de la población que, hasta este momento, no participa del sistema como ciudadano-consumidor-empleado (¿Un momento único de integración o una nueva estrategia de colonización?).

Las organizaciones se olvidan de que Internet y sus servicios pueden multiplicar las acciones en el área educativa, si tuviésemos un intercambio de experiencias a través de los innumerables mecanismos que Internet presenta como forum y chats. Estas organizaciones se encuentran en dos mundos: El

mundo corporativo, burocrático, político, rico, mandatario y el mundo de los carentes, pobres, analfabetos. Entre un mundo y otro hay toda una sociedad humana que sustenta (física, financiera y moralmente) estas instituciones. El uso de Internet podría hacer que la sociedad humana participase más de las cuestiones esenciales con relación a las políticas educativas, formación del currículum y contenidos. Pero estos asuntos se quedan en las conferencias presenciales, vídeo conferencias o encuentros regionales.

Así hay un gran abismo entre el uso y las soluciones encontradas por empresas financieras, empresas estatales y particularmente empresas privadas sobre la tarea de los sistemas de información en su plan de acción. Las empresas privadas en un momento hicieron del espacio virtual un nuevo campo de negocio con estrategias de intervención lucrativas y un canal de comunicación con clientes y proveedores. La empresa pública está claramente adaptando su estructura burocrática a las ventajas de los sistemas de información, almacenamiento y procesamiento de datos. Las ONG establecen con la red virtual un puente de información, pero queda aún tiempo y recursos para replantear las acciones de campo y la red virtual.

#### Q) Inteligencia Emocional

En 1920, Thorndike desarrolló el concepto de inteligencia social que se oponía a aceptar el método de coeficiente intelectual como único indicador válido de inteligencia. A partir de entonces, los psicólogos han estudiado otros parámetros que pueden ser divididos en: inteligencia “social” (habilidad de entender a las personas y de relacionarse con ellas), “abstracta” (habilidad de entender y manipular símbolos verbales y matemáticos) y “concreta” (habilidad de entender y manipular objetos).

Howard Gardner (1988) desarrolló la teoría de las inteligencias múltiples, formada por: “física”, “musical”, “visual”, “interpersonal”, “intrapersonal”, “naturalista”, “lógica” y “lingüística”.

El psicólogo Daniel Goleman (1998) presentó un indicador al que llamó “Inteligencia Emocional”. Basada en el uso de las emociones y compuesta por cinco componentes, la inteligencia emocional tiene como objetivo medir la capacidad que una persona tiene que mantenerse equilibrada en situaciones de conflictos y cambios.

El contexto y los paradigmas de la década de los 90 fueron sumamente benéficos para Goleman. Sus ensayos, frutos de una tesis doctoral, rápidamente encontraron eco en las grandes corporaciones, invadiendo otros espacios de la sociedad.

Es interesante notar que la actual inteligencia emocional posee componentes tanto de la inteligencia social como de la teoría de las inteligencias múltiples. O sea, la inteligencia emocional equivale a tres componentes de la inteligencia social: autoconocimiento, empatía y análisis, uniéndose a ellos dos definiciones de las teorías múltiples; la inteligencia interpersonal e intrapersonal.

Se nota también que Goleman desarrolló sus estudios juntamente con neurólogos, además de haberlos aplicado en un ambiente empresarial (188 empresas, la mayoría de gran envergadura), identificando la relación entre la inteligencia emocional y el desempeño deseado entre los líderes. Descubrió que el conocimiento técnico dejaba de ser un diferencial para el éxito en la carrera profesional. Percibió que un 90% del perfil de los ejecutivos y/o líderes que tuvieron un desempeño excepcional en relación a los de desempeño medio, eran recurrentes de las características relacionadas con las premisas de la inteligencia emocional.

El peligro de la teoría de la inteligencia emocional es según Aguiar (2000: 43) el reduccionismo característico del pensamiento lineal, “las emociones humanas son reducidas a sus aspectos fisiológicos y todo comportamiento emocional explicado a partir de la fisiología cerebral. La dimensión psicológica no es considerada”.



Los Cinco Componentes de la Inteligencia Emocional, según Goleman (1998 y 1999) son:

a) Autoconocimiento o autoconcepción: franqueza individual y de análisis organizacional.

Capacidad de reconocer y comprender estados de ánimo, emociones, impulsos y las reacciones de estos elementos en las otras personas.

Características: autoconfianza, autoevaluación realista y capacidad de reírse de sí mismo.

b) Autocontrol: “nos impide ser prisioneros de los sentimientos. Es una especie de diálogo interno constante”. Capacidad de controlar o reconducir impulsos y estados de espíritu perturbadores. Piensa antes de actuar y no suele juzgar.

Características: confianza e integridad (capacidad de decir “no” a los impulsos); bienestar en la ambigüedad y apertura a cambios.

c) Automatización: “la palabra clave es alcanzar”. Gusto por el trabajo, independientemente de dinero o estatus. Dispone de energía y persistencia para alcanzar objetivos. Características: fuerte impulso para conseguir el objetivo, optimismo constante (no se deja influir por el fracaso) y compromiso con la empresa.

d) Empatía: tiene “importancia en el mundo de hoy por tres razones: aumento de la utilización de equipos, ritmo rápido de globalización y necesidad cada vez mayor de retener las personas de ingenio”. Capacidad de colocarse en el lugar de los otros en las más diversas situaciones. Así, comprende y se capacita para tratar a los otros de acuerdo con su situación y probables reacciones emocionales.

Características: habilidad para formar y retener ingenios; sensibilidad intercultural y atención a los clientes.

e) Sociabilidad: “un comportamiento amigable con un objetivo: impulsar a las personas en la dirección deseada”. “Es la habilidad-clave de liderazgo en la mayoría de las empresas”. Es con este elemento como los líderes consiguen hacer que las otras personas ejecuten el trabajo. Calificación para administrar relaciones y crear redes y capacidad de encontrar puntos en común y cultivar afinidades.

Características: poder de persuasión eficaz para liderar el cambio y habilidad para construir y liderar equipos.

#### U) *Learning Organization* de Peter Senge

Senge (1990) busca criticar la forma lineal de pensamiento. Sin embargo, no consigue desarrollar una alternativa eficaz. Defiende la complejidad de las relaciones humanas en el interior de las empresas, pero se centra en la supervivencia de las organizaciones dentro de los moldes tradicionales de uso y abuso del poder. Senge defiende que las organizaciones aprenden y deben hacerlo porque están en un ambiente de cambio continuo.

Presenta un abordaje sistemático para la comprensión de las organizaciones. Por lo cual destaca las “cinco disciplinas” que son los modelos mentales, la formación de objetivo común, aprendizaje en grupo, el dominio personal y el pensamiento sistemático que debe ser usado para integrar las anteriores.

#### V) La responsabilidad social corporativa

La Responsabilidad Social presenta tres corrientes (Montana & Charnov, 1999; Hampton, 1990; Drucker, 1981 y 1998; Bateman & Snell, 1998). La primera corriente es liderada por Milton Friedman. Para él, la responsabilidad de la empresa consiste en usar los recursos de tal forma que proporcionen ingresos a sus accionistas; o sea, la búsqueda del logro, la organización eficaz y bien planeada, articulando sus recursos dentro de las leyes y de las reglas del juego capitalista, caracterizan a una empresa que alcanza su responsabilidad social. Aunque según el economista, los administradores no cumplen correctamente sus cualificaciones cuando utilizan el dinero de la empresa para donaciones a proyectos sociales, ambientales o culturales.

Friedman argumenta que la práctica de responsabilidad social, además de las características establecidas por él, no funcionaría. Esto ocurriría, según el economista, por tres razones: estas responsabilidades serían la principal función del Estado; la empresa precisa medir resultados y la medición en

proyectos sociales es difícil (muchas veces la estructura de estos proyectos entra en conflicto con la estructura de las organizaciones); los ejecutivos no tienen conocimientos que validen estrategias de interés social.

La segunda corriente defiende acciones de responsabilidad social de las empresas. Keith Davis y Newstrom (1992) afirman que las empresas tienen un fuerte poder en la sociedad y que por eso, además de alcanzar un desempeño económico satisfactorio, deben contribuir a la solución de problemas sociales directa o indirectamente relacionados con la empresa. La organización, para obtener logros, se relaciona no sólo con el mercado, consumidor, inversor, proveedor, sino que también alcanza a las comunidades. Por lo tanto, el éxito económico estaría también en los beneficios sociales.

Davis y Newstrom (1992) argumentan que, teóricamente, hay cuatro factores que son favorables a la responsabilidad social de las empresas: la mejoría de las condiciones de la sociedad benefician a la propia empresa; las acciones sociales también pueden evitar que pequeños problemas se hagan grandes problemas para la comunidad y para la empresa; las acciones sociales son características de una preocupación ética, o por lo menos una investigación de la manera “acertada” de hacer las cosas; por fin, la acción social es una práctica desde el punto de vista religioso.

Las dos corrientes presentadas defienden que los aspectos legales deben ser respetados. Se resalta, sin embargo, que mientras la primera corriente atribuye a la empresa sólo los límites de las obligaciones sociales, la segunda aumenta la amplitud a la responsabilidad social.

La tercera corriente defiende una amplitud aún mayor, que sería la “sensibilidad social”, o sea, la empresa no se limita a los objetivos financieros y sociales, sino que necesita también anticiparse a los problemas sociales y ofrecer respuestas a estos problemas (Montana & Charnov, 1999).

El campo de actuación del área de responsabilidad social es verdaderamente amplio. Por ejemplo, según el Instituto Ethos (2002), los aspectos relacionados con estos temas son:

\*Valores y transparencia:

- Autorregulación de la conducta.
- Compromisos éticos.
- La raíz de la cultura.
- Transparencia con la sociedad.
- Diálogo con las partes interesadas.
- Relaciones con la competencia.
- Balance social.

\*Público interno:

- Diálogo y participación.
- Relaciones con los sindicatos.
- Gestión participativa.
- Participación en los logros y resultados.
- Respeto por el individuo.
- Compromiso con el futuro de los niños.
- Valoración de la diversidad.
- Respeto por el trabajador.
- Comportamiento frente a los despidos.
- Compromiso con el desarrollo profesional.
- Cuidado con la salud, seguridad y condiciones de trabajo.
- Preparación para la jubilación.

\*Medio ambiente:

- Gestión del impacto ambiental.
- Conocimiento sobre el impacto en medio ambiente.
- Minimización de entradas y salidas del proceso productivo.
- Responsabilidad sobre el ciclo de vida de los productos y servicios.
- Responsabilidad frente a las generaciones futuras.
- Compensación de la naturaleza por el uso de recursos e impactos ambientales.
- Educación ambiental.

\*Proveedores:

- Selección y asociación con proveedores.
- Criterios de selección de proveedores.
- Relaciones con trabajadores terciarios.
- Apoyo al desarrollo de proveedores.

\* Consumidores:

- Dimensión social del consumo.
- Política de *marketing* y comunicación.
- Excelencia de la atención.
- Conocimiento de los daños potenciales de los productos y servicios.

\* Comunidad:

Relaciones con la comunidad local.  
Gestión del impacto de la actividad productiva en la comunidad.  
Relaciones con organizaciones actuantes en la comunidad.  
Filantropía/Inversiones sociales.  
Mecanismos de apoyo a proyectos sociales.  
Estrategias de actuación en el área social.  
Movilización de recursos para la inversión social.  
Trabajo voluntario.  
Reconocimiento y apoyo al trabajo voluntario de los empleados.

\* Gobierno y sociedad:  
Transparencia política.  
Contribuciones para campañas políticas.  
Prácticas anti-corrupción y soborno.  
Liderazgo social.  
Liderazgo e influencia social.  
Participación.

El listado del Instituto Ethos demuestra la complejidad de la relación empresa-ética corporativa, al mismo tiempo indica el abanico y las grandezas de las interrelaciones en que están directamente involucradas las empresas, sus directivos y representantes. Es que la formación del economista-gestor debería contemplar todos los elementos solicitados y saber negociarlos con los distintos segmentos de la sociedad, cumplir con los requisitos legales, las exigencias del Estado y las particularidades de cada gobierno y además mantener a los socios o accionistas en un nivel mínimo de satisfacción con su trabajo y en cierta medida contemplar las tensiones internas y los conflictos internos de poder.

Según Mendes y Seixas (2005) durante 1992-2002 Portugal se caracterizó tanto por cambios políticos y de gobierno como por permanentes protestas y acciones colectivas significativas, siendo los ciclos electorales los puntos más álgidos de estas manifestaciones. "Estas acciones de protesta revelan una elevada capacidad de movilización de las personas y la activación de repertorios múltiples de crítica social" (Mendes y Seixas, 2005: 123). La temática central de estas críticas es la reivindicación de los derechos básicos de ciudadanía que están alrededor de las cuestiones sociales y educativas. Para Mendes y Seixas (2005), aunque se produzcan en el espacio local la

creación y fortalecimiento de las redes sociales, las protestas están marcadas por componentes internacionales y universalistas.

Estas manifestaciones amplias se mezclan con las manifestaciones específicas como las de los ecologistas. Este grado y capacidad de acción e intervención de la sociedad en estructuras políticos-económicas es la respuesta contundente de la insatisfacción sobre las bases para la toma de decisión empresarial.

La forma de intervención directa en el mando político son las elecciones y la participación democrático-activo-constructiva que los ciudadanos y las estructuras del gobierno debería organizar durante los periodos electorales. Participar una vez cada cuatro o cinco años es el resultado de un trabajo conjunto y no el objetivo central y primordial de las sociedades democráticas. La democracia representativa por una parte no necesariamente desplaza una participación activa en los distintos niveles del gobierno.

Para una intervención más precisa y decisiva, los ecologistas han venido a adoptar medidas de sensibilización y movilización impactantes socialmente. Organizaciones y gobiernos no han conseguido dar respuestas rápidas a las denuncias de estos grupos. Las acciones de los ecologistas también son cada vez más audaces. Además de barcos de goma claramente inofensivos, comparados con los cargueros de petróleo o de material radioactivo, los ecologistas del *Greenpeace* compraron en 2000 de la *Royal Dutch/Shell Group*. Con este activo pueden participar en la asamblea de accionistas de la multinacional y, así, presionar para que la empresa invierta en energías alternativas, como por ejemplo paneles de energía solar. Dentro de la misma lógica, la ONG contrató los servicios de la KPMG para comprobar la viabilidad económica de la fabricación de equipamientos de energía solar. Así, tanto la calidad de vida de la población como los accionistas resulta beneficiados, afirma el portavoz de *Greenpeace*, Santer van Emond (Dow Jones, 2000).

En la práctica educativa académica, la crítica dirigida a la Responsabilidad Social Corporativa es la utilización de estas prácticas como forma de publicidad

por parte de las empresas. Sin embargo, tanto en Brasil como en España y Portugal los cursos, los seminarios y las clases destacan la importancia del concepto de responsabilidad social y, al mismo tiempo, alertan y critican severamente el uso y la conducción de esta práctica organizacional como un mero mecanismo de publicidad para sensibilización de la opinión pública en general y de los consumidores (y posibles consumidores). El cuaderno de estudios de caso, en el curso 2008-2009, desarrollados por el equipo de profesores de la disciplina de “Planeamiento estratégico y de la Cultura de la Empresa” del Departamento de “Administración de Empresas de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid”, deja estas cuestiones bien claras. Incentivan a los alumnos a estudiar estos conceptos, al mismo tiempo que exigen una visión más crítica y una actitud como profesionales más positiva sobre estos temas. En las disciplinas “Teorías de la Administración”, “Filosofía” y “Sociología aplicada a la Administración”, durante el año 2000 el grupo de profesores de Administración de Empresas de la Facultad de Campos Elíceos también reforzaron el mismo aspecto reflexivo sobre el rumbo del concepto de responsabilidad social.

#### FRANQUICIAS Y FONDOS DE PENSIONES

*Franchising* y fondos de pensiones son manifestaciones colectivas. Así, podrían ser alternativas reflexivas y acción de gestión en la búsqueda de sistemas económicos más coherentes con la prosperidad y la justicia. ¿En el contexto globalizante, consiguen estos modelos ofrecer y mantenerse como alternativas que valore convivencia, respeto, crecimiento económico y desarrollo humano?

##### - Sistema de franquicias

De *franchisage*, palabra de origen francesa de la Edad Media, cuya derivación viene de “*franc*”, que significa autorización de un privilegio, derivó la palabra americana *franchising* después de la Segunda Guerra Mundial y se estableció

como sinónimo de oportunidad de negocio propio con una concepción de gestión que se expandió por el mundo (Dahab, 1996).

En 1850, la empresa *Singer Sewing Machine Company* autorizó la venta de sus productos en exclusividad a los comerciantes independientes. En 1898, la estrategia de distribución de la *General Motors* fue el sistema de *franchising* y en 1899 la Coca-cola pasa a utilizar este mismo sistema en el embotellamiento de sus productos (Bojunga, 1990; Cherto, 1988).

Pero fue después del fin de la segunda Gran Guerra cuando el sistema de franquicias se expandió.

Por un lado, los soldados americanos volvieron victoriosos, tenían algún dinero (que les fue dado como recompensa por el gobierno americano), pero no tenían ninguna experiencia profesional. Del otro lado, la fiebre del consumo y la necesidad de expansión de las empresas en el vasto territorio americano. Así comenzó la expansión masiva del *franchising*.

El sistema de franquicia está formado por dos componentes esenciales: el franquiciador, que es el dueño de la marca o del producto y el franquiciado, que es el que adquiere el derecho de uso de la marca o del producto.

El sistema de franquicia, sin embargo, no ofrece plenamente la posibilidad de consolidación de emprendedores creativos y participativos que estimulen el mismo en su relación con otros agentes económicos y aún con sus operarios. El sistema de franqueo tampoco ofreció a la clase media una posibilidad de movilidad social y satisfacción profesional. El retorno financiero es la única ventaja del sistema de *franchising*, y aun así, franqueados no aconsejarían a sus hijos trabajar en este tipo de asociación (Dib, 1998).

Según Dib (1998), la realización personal y profesional por medio de un negocio propio ilusiona a los individuos, atrayéndolos al sistema de *franchising*. Hay muchas fantasías y aspiraciones en la inversión promovidas por la imagen idealizadora del *franchising*, en la medida en que se presenta como una



“oportunidad de vida”. La ilusión proporcionada por las facilidades ofrecidas por el sistema para comenzar un negocio propio, sumado a la falta de experiencia de los novatos en el comercio, atrae a los individuos hacia el sistema de forma incondicional. La confianza inicial depositada en el sistema de *franchising* y el éxito financiero, personal y profesional por él prometido parece, sin embargo, perder fuerza a lo largo del tiempo.

Dib (1998) apunta el exceso de reglas, principalmente las normas comerciales que se destinan a los descuentos y a las promociones, como la mayor traba en el sistema. En contrapartida, los informes impuestos por el franquiciador son considerados un aspecto positivo. Para ellos, estas exigencias facilitan el control y la organización del negocio.

Los franquiciados no se sienten actores participativos en el negocio. Afirman que no son dueños del negocio, al contrario de lo que se difunde. Se limitan a cuidar de sus “unidades de ventas” (y no del negocio), respetando las reglas, las normas y los procedimientos establecidos por el franquiciador. Entienden como problema la ausencia de información sobre el negocio y la falta de autonomía en el proceso de planificación y de definición de estrategias. Los problemas que surgen en lo que se refiere a la producción, calidad, precios y marketing no pueden ser resueltos por ellos, franquiciados. Las soluciones son definidas e impuestas por el franquiciador, pero sus costes son distribuidos entre franquiciador y franquiciado, aún cuando estas soluciones no son las más adecuadas.

Para Dib (1999), la tentativa de ser emprendedor se perdió en la dinámica del propio sistema. En las unidades franquiciadas con sólo una unidad, el franquiciado asume la figura tradicional del gerente de ventas. Ni el sistema de franquicia ni la perspectiva del franquiciado consiguieron evitar la repetición de la función tradicional de un gerente-controlador. El franquiciado, al asumir también esta función administrativa, no consigue ser creativo, innovador, espontáneo. Los procedimientos de gestión y control dictados por el franquiciador y de las propias normas diarias, sean jurídicas, de defensa del consumidor, bancarias, o las establecidas en el contrato de franquicia inhiben

una acción reflexiva más intensiva de creatividad y de cambio tal como defendía Shumpeter.

Se evidencia así el resurgimiento del tradicional gerente de ventas explicado en parte por la desilusión y el descontento de algunos franquiciados que no se identifican en todo como emprendedores. Entraron en un esquema tradicional y sin autonomía.

El día a día del compañero franquiciado está centrado en la elaboración y en la ejecución de tareas de gerencia. Esta condición de gerente en el trabajo es amoldada a través de las normas, de las reglas rígidas, de los procedimientos determinados y de la comunicación prácticamente unilateral. Este modelo jerárquico, por así decir, no estaba previsto. El atractivo del sistema se centra en una actuación de iniciativa con la promesa de hacerse el “dueño de su propia nariz”, es decir, que ya no tenga patrones pero sí libertad de decidir y actuar - lo que de hecho no acontece. El contrato impide al franquiciado desarrollar alteraciones e innovación en el negocio. Cuando desea hacerlo, tiene que asumir la responsabilidad financiera solo, correr el riesgo de quiebra del contrato y por lo tanto pagar elevadas multas. Y, aún así, en los casos investigados, hay franquiciados que asumen elevados riesgos y actúan por iniciativa propia. Al desarrollar modelos de gestión más eficaces, los franquiciados tuvieron que pasar este conocimiento a toda la red, le exige un gran trabajo, incluso al franquiciador, generosamente, sin ningún apoyo, estímulo o recompensa. Se queda sin su satisfacción personal. Financieramente el sistema es bueno, la frustración explosiva.

#### FONDO DE PENSIÓN

Según Aguiar y Dib (1998), los distintos modelos de gestión en el contexto de la globalización no fueron suficientes para resolver aspectos fundamentales de dirección de empresas como la libre expresión de la creatividad. Mientras el sistema de *franchising* no posibilita a la clase media una participación colectiva (Dib, 1998), los fondos de pensión, representación masiva de los trabajadores

en el mercado financiero, tampoco han favorecido la participación colectiva de los trabajadores (Ussem, 1996).

Los fondos de pensión, constituyen un nuevo actor en la economía, con cuatro características que interesan mucho a los gobiernos, emprendedores, accionistas, propios trabajadores y a la economía como un todo: dinero disponible para aplicación - característica esa que estaba siempre asociada a los banqueros, clase burquesa, familias nobles. Los fondos de pensión concursan con los bancos tanto en la pequeña superficie, en la captación de recursos, como en las grandes superficies, en la localización de los recursos en la economía. En Estados Unidos, Japón, España o Brasil, difícilmente los negocios de la industria de base se desarrollan sin la participación, política o financiera, de los fondos de pensión. En el caso brasileño, los fondos de pensión son los mayores inversores institucionales, con más de R\$169 billones en activos.

Esa revuelta fue posible, por un lado, a causa de la unión y de la organización de los trabajadores que, a través de las grandes empresas en que trabajan, comenzaron a reservar una parte del salario mensual como forma de garantizar una jubilación complementaria; por otro, por el hecho de que la acción estatal no tributa, los recursos de los fondos de pensión, su patrimonio, así como en las operaciones financieras que realizan, la tributación aparece sólo cuando el beneficiario comienza a recibir la jubilación.

La administración de esos fondos, sin embargo, tiene un objetivo diferente de otros inversores: garantizar inversiones que proporcionen un retorno a medio o largo plazo. Esa evaluación temporal es necesaria para que se puedan concretar los pagos futuros de las jubilaciones de aquellos que se van a jubilar y la continuidad del pago a los actuales jubilados.

La diferencia está en el tiempo de esos inversores en relación a los inversores tradicionales. Este último tipo de inversor exige un rápido retorno de sus inversiones, al contrario de esos nuevos inversores. Para Schwartz (1997), la variable "tiempo", según estudios recientes, se pierde entre la planificación y la

necesidad de inversiones a largo plazo, *versus* el destino de los recursos aplicados por las instituciones, basados en activos de largo plazo.

El gran crecimiento económico-político de los fondos de pensión presenta, como mínimo, dos factores impactantes en la economía:

- Las crisis financieras son siempre mucho más maléficas para el trabajador que para el capital (Banco Mundial, 1995). La clase trabajadora es la que carga con la mayor parte de los ajustes necesarios de la crisis, mientras el capital es más móvil.

- El capital del fondo de pensiones es el capital de la clase trabajadora, que acaba por perjudicar a la propia clase trabajadora en su país o en otro. Grandes flujos de entradas o salidas de capitales especulativos afectan al mercado de trabajo, especialmente cuando las organizaciones o el Estado toman actitudes preventivas, sea a través de la disminución de inversión, sea a través del aumento de impuestos.

Los directores de esos fondos fueron la palanca de procesos administrativos como el *downsizing* y la terciarización. En búsqueda de mejoras continuas, con el argumento de alta rentabilidad para el pago futuro de las pensiones (de trabajadores), apostaban por la modernización de las empresas que andaban en busca de alta productividad, la ganancia de escala y, consecuentemente, el aumento de los márgenes de logro. De esta forma, el capital del trabajador afecta a su propio trabajo: el tipo, la cantidad y la calidad.

A pesar de la importancia económica, política y social que la acción de los fondos de pensión tiene tanto en la forma en que los alimenta (pago mensual de los asociados) como en la manera en que esos fondos actúan en el mercado, la predominancia mundial aún continúa en la empresa familiar. Esas organizaciones aún son responsables de la mitad de los empleos en el mundo y corresponden, entre la mitad y dos tercios del Producto Interior Bruto, dependiendo del país (Belmonte, 1997).

### 3.3. ASPECTOS DE LOS MODELOS DE GESTIÓN ENTRE ORIENTE Y OCCIDENTE

Hay diferencias consistentes entre los principios de gestión occidental y oriental. La cultura es uno de los elementos más destacados en estas diferencias. Es común, por ejemplo, que durante las largas reuniones de negocios entre japoneses, estos paren y comiencen a darse un masaje, uno en la espalda del otro. Esta relación en el lado occidental es impensable. Otro ejemplo es la objetividad occidental contra la mediación japonesa. La prisa de los norteamericanos contra la paciencia oriental. Sin embargo, se mantiene la tónica en el logro en los dos mundos, haciendo que con la práctica de estos modelos de gestión se revele sin imaginación y sin futuro.

La perspectiva del negocio en el tiempo es otra cuestión fundamental. Mientras la gestión norteamericana está centrada en la optimización de los recursos y retorno de la inversión en el menor tiempo posible, los japoneses se centran en una gestión de resultados más a largo plazo.

Aunque así, las diferencias de cultura y los reflejos en distintos modelos de gestión y incluso de formación no proporcionaron alternativas más humanas de gestión. La competencia y el nuevo escenario de la globalización tampoco favorecen la creación de propuestas administrativas más humanas. Japón, desgraciadamente, no consiguió superar el vacío dejado por las propuestas desproporcionadas que, de alguna forma, son las que emergen del lado occidental. La sutileza japonesa sirvió para hacer el control aún más perverso. La inteligencia occidental, con especial atención a las matemáticas, causó impacto en la autoestima de algunos pero, hasta al momento, poco influencia la imaginación en pro de estructuras más justas y prósperas. En la sociedad japonesa, a principios del siglo XXI aún prevalece el machismo, con un alto índice entre los jóvenes.

La administración japonesa y su sistema de calidad transformaron el mundo organizacional. Desde relojes a coches, de los modelos de gestión a la relación

con el cliente, los movimientos en búsqueda de la supremacía tuvieron que incorporar a la planificación la paciencia, el largo plazo, la mejoría continua de la cultura y del administrador japonés.

Aún con todas las contribuciones de la gestión japonesa, del desarrollo de la robótica y del resultado social, convirtiéndose en la segunda potencia del mundo, es una pena que no haya conseguido, tanto como líder económico como en términos de referencia en modelos de la dirección de empresa, traer al mundo alternativas aún más humanas en la convivencia organizacional.

La economía japonesa atraviesa un largo ciclo de pesimismo económico y social. Económicamente no consigue resolver problemas de su sistema financiero y de la industria. Tiene problemas serios con el sistema social, especialmente el pago de los jubilados. Más del 10% de la población japonesa tiene 75 años o más (Arieff, 2007). Es la más alta proporción de personas ancianas del mundo, al mismo tiempo que el número medio de niños que una mujer tiene durante la vida se sitúa en los 1,32, distante de los 2,07 estimados para que la población total no cayera.

En el ambiente social, el suicidio llega a niveles de alerta roja. Japón posee un alto índice de suicidios, en comparación con los países industrializados. El gobierno adoptó medidas para combatir la onda de suicidios, que alcanzó la cifra de 270.000 personas en los últimos 9 años. Si, en los años anteriores, tenía como principales víctimas hombres en la franja de los 45 años, ahora tiene ancianos y jóvenes, chicos y chicas, que marcan a través de internet el día de su muerte, teniendo como preferencia la asfixia dentro de coches (BBC, 2007).

Un reflejo de esta patología social es que la población japonesa no ha crecido en 27 años seguidos. Por un lado el número de niños disminuye, por otro el número de ancianos y su longevidad aumenta y en medio está un grupo de edad insatisfecho por la enorme presión social que sufre. El equilibrio de la población tiene otro agravante: la ausencia de inmigrantes o incluso de un proyecto de incentivo. Otro grave problema es la permanencia y la

consolidación de sociedades machistas, aunque estén clasificadas como desarrolladas, como por ejemplo el Japón, llegando a ocupar el segundo puesto en la clasificación de Amnistía Internacional que se verifica en los centros urbanos, específicamente en el metro en que dado el elevado nivel de asedio fue preciso reservar espacios solamente para las mujeres.

Alrededor de la gestión de calidad, contextualizado en la baja demanda y gran oferta de bienes y productos, facilitó la idea engañosa de que el cliente es la majestad, mientras que quien mandaba eran los grandes capitales. Con el desempleo y la ausencia eficaz de la intervención del Estado en la economía, América Latina se hizo un espacio de doctrinas del tipo “El cliente es el rey”, que rápidamente se hicieron una marca en la competición empresarial. La población económicamente activa está sujeta a las fantasías de los grandes grupos empresariales en la busca de la generación de riqueza desmesurada.

Si el cliente es el rey, entonces, lógicamente, los demás son sus siervos. El uso lingüístico determina un estado de servidumbre sin fin (bien, es verdad que si hay un “rey”, podemos tener una reina, un príncipe, o aún un pequeño núcleo que se beneficia de la condición de los amigos o familiares del rey, pero estas personas están mucho más en los sueños del ciudadano común que en lo cotidiano de los humanos urbanos, especialmente de la clase media).

El cliente es el rey, siempre y cuando consuma. Es el acto de consumir, y consumir continuamente, lo que se quiere de hecho despertar. Para esto se convoca a la imaginación, signos y significados del ser humano común colocándolo como centro del mundo en una condición particularmente especial. En el fondo lo que se desea es transformar el acto de consumir en una acción especial y por eso acreedora de continuidad.

Por otro lado, el enfoque en los programas de atención al público exigen de sus adiestrados una postura de sumisión pura y simple: si el cliente tiene algún problema, resuelve. No se consideran los aspectos culturales de educación en el tratamiento que se da al otro. Mucho menos cuestiones de profesionalismos y convivencia. Si el cliente tiene un problema, éste también es suyo. El cliente

manda, por lo tanto esté atento, para servir al cliente sin ir contra las normas de la empresa.

Este mecanismo funciona bien en instituciones públicas y empresas multinacionales. Para todos los otros, especialmente en el contexto de América Latina, la regla es otra. Una pequeña empresa no puede perder un cliente porque la norma adoptada no acepta cambiar la mercancía al sábado, por ejemplo. O aún por normativas jurídicas, ya que es posible que un consumidor consiga cambiar la ropa en la tienda después de 30 días, que es el plazo legal estipulado. La guerra establecida entre las grandes redes de supermercados también ha venido a hacer que se restablezcan condiciones especiales las solicitudes de determinado cliente. Modelos de gestión que atribuyen mayor poder de decisión a los gestores de cada unidad de negocio son los responsables de decisiones rápidas e inmediatas en atención al público.

Los agentes económicos a principios del siglo XXI han intensificado y al mismo tiempo expandido su participación en la coyuntura social, con una finalidad especialmente monetaria. Los gestores y obreros están sometidos a los índices de calidad. Los trabajadores del área de servicio son convocados a servir. Los directores están atentos a las nuevas formas de gestión llamadas participativas, con el objetivo de extraer aún más del individuo (tal como decía Ford, “cuando contrato dos manos viene siempre junto a un ser humano”). Los clientes son invitados a consumir, a consumir y a consumir.

No hay duda de que el modelo industrial, en muy poco tiempo, y especialmente en los últimos 100 años, posibilitó a la especie humana un nivel extraordinario de confort, de tecnología, de desarrollo. Pero también ya pasó el momento de analizar si los frutos de esta industrialización del saber hacer, si esta industrialización del consumo desapercibido, de la creación de la necesidad inmediata, de la destrucción de la flora y fauna, está a punto de converger en el otro rumbo. El nivel de concreción y problematización reflexiva al que llegamos, que no está limitada a un pequeño grupo de especialistas en biología, física o ingeniería agrónoma, permite una revolución en esta intencionalidad del proceso industrial.



Es común la idea de que en tiempos de crisis el paso fundamental es intensificar la comparación de precios antes de comprar. Es este el énfasis dado en la televisión, en la radio, en los medios de comunicación, en las discusiones entre las familias, en el diálogo entre hijos y padres. Es lo que se escucha en la calle, en las escuelas, en los pasillos de la universidad. Para la crisis financiera del final de 2008 la estrategia de difusión fue la misma.

No están entonces en discusión las reglas principales de distribución de ingreso o las estructuras económicas que negocian o hacen de intermediación de bienes y servicios o las bases del sistema financiero. Criticamos el hecho de que en las sociedades con libre expresión, con alto nivel de conocimiento sobre estas mismas cuestiones socio-económicas y con la mayor parte de la población con poder para entender y comprender fenómenos como éstos, no se propusieran otras expresiones de pensamiento. Y cuando lo hacen, como por ejemplo en el medio académico o en editoriales, estos pensamientos no consiguen gran poder de convocatoria y sensibilización. El diálogo es reducido al mensaje políticamente correcto pero con una práctica que nos remonta a la Edad Media.

En el ámbito de la búsqueda, el consumidor se hizo el “rey”. Es curioso notar que esta denominación gana expresión global en un ambiente dominado por la clase burguesa. Rápidamente, empresas de consultoría y aún en el interior de empresas de prestación de servicios comenzaron a adoptar o desarrollar técnicas de convivencia con el tal “rey”. Dejar al cliente reclamar sin responder es una de las principales técnicas de enseñanza de los teleoperadores. Se llama “vaciar el globo”. Dejar que el cliente caiga en el vacío. El acto de reclamar suele durar pocos minutos, la mayoría de las veces no pasan de segundos. Y entonces el “rey” se queda tranquilo, manso, sosegado, cansado. Y entonces, con tranquilidad, el teleoperador lee un guión prácticamente infalible: que concuerda con el cliente y al mismo tiempo informa sobre la decisión de la empresa referente a la reclamación. Otra técnica es la de hablar bajo cuando el tal rey habla alto. Al bajar el tono de la voz el otro también lo hará, o hasta se callará, dándose cuenta de su propia posición de ridículo

El “rey”, tal como dicen y perfilan, se parece mucho más a un títere o a un mago.

- El rey como títere: los gobiernos manipulan el nivel de consumo, para incrementarlo o disminuirlo, a través de esquemas macroeconómicos que suelen funcionar. Las empresas bombardean al rey con necesidades de toda especie, necesidades estas que cambian conforme las estaciones del año, el color de la moda o incluso la portada de las revistas semanales.

- El rey como mago: ni aún los mejores economistas, los más notables contables o los más dedicados administradores consiguen explicar de manera sólida y precisa cómo los humanos urbanos llegan a “fin de mes”. “Llegar fin de mes”, expresión popularizada para referirse a la frustración de no conseguir mantener algún dinero hasta el final del mes. Y aquí hay siempre una referencia a las sociedades más organizadas y controladas económica y estadísticamente. Es más difícil describir la situación de aquellos que están en segmentos de la sociedad o en sociedades absolutamente desestructuradas económicamente, explícitamente en las áreas en que sean bajos los índices de exactitud o de aproximación estadísticas de los datos.

El dinero pierde su función acumulativa. Adquiere una función directamente conectada a la felicidad, a una felicidad vivida en el presente, sin la garantía del futuro, que se queda a cargo de las compañías de seguro, salud, asistencia social, jubilación y del Estado. Ya no son producidos los bienes más necesarios y sí los más solicitados. Esta solicitud rubrica la felicidad presente. Sin una visión de futuro que contemple una sociedad compleja. Para Dib (2003), los movimientos ecologistas devuelven una perspectiva positiva de futuro y una participación activa en el presente. Es la responsabilidad participativa, reflexiva y colectiva de cambiar el mundo. Es la posibilidad de intervenir hoy en pro de un mundo mejor.

Los modelos de gestión y su aplicación tienen fuerte relación con el contexto político, social y cultural. Por eso, las herramientas de gestión consiguen mayor o menor aceptación en función de múltiples factores y no sólo de la interferencia de la industria que vive y vende estas herramientas, como las

multinacionales en la ejecución de proyectos patrones, revistas especializadas, libros e Internet. El mecanismo de absorción, aceptación, negociación y aplicación de herramientas de gestión depende mucho del líder y de su estilo de liderazgo. También depende del contexto político-económico de cada región e incluso de los objetivos que se busca conseguir.

## **METODOLOGÍA**



## **CAPÍTULO V**

### **TRABAJO DE CAMPO**

Este capítulo tiene varias peculiaridades: es el capítulo que explica la metodología de esta investigación. Sin embargo es uno de los capítulos más cortos en cantidad de páginas. Las ideas centrales de este capítulo están presentes en el desarrollo de los demás capítulos, incluso en los capítulos de presentación y de análisis. El desarrollo de este capítulo tiene como objetivo precisar el método de esta investigación, particularmente en el trabajo de campo. Así que además de hacer de puente entre los capítulos que anteceden y los que quedan, el contenido de este capítulo sostiene la metodología de trabajo y la validez de los datos y de las informaciones.

En el primer apartado discute el por qué elegir una investigación cualitativa o cuantitativa además de dibujar algunos rasgos de cada método. El segundo apartado detalla la idea de la triangulación metodológica, que es la opción metodológica de este trabajo, incluyendo el desarrollo de la parte teórico-práctica. También presenta los distintos niveles posibles de triangulación y cuales serán utilizados en este trabajo.

La opción de esta investigación es la investigación cualitativa con la triangulación metodológica en distintos niveles.

El trabajo de campo se organizó en dos momentos: Actualización de las ideas de Paulo Freire (entre 2005-2007) y analisis en instituciones contemporáneas a partir de esta actualización (entre 2007-2009). En total se hicieron 47 entrevistas semi-estructuradas, 38 cuestionarios de evaluación de actividades,

20 instituciones además de sus sedes y de todo el material entregado por los entrevistados al investigador para análisis documental.

La actualización del pensamiento freireano se constituyó a partir de una triangulación clave: la relectura de su obra (desarrollo teórico-práctico), más el trabajo de campo en los Institutos Paulo Freire de España y Portugal sumado a la investigación de los institutos alrededor de los Institutos Paulo Freire. También participaron representantes de los Institutos Paulo Freire de São Paulo e Italia, así como asistentes a la actividad del Instituto Paulo Freire de Portugal.

Para la recogida de datos se utilizó la triangulación observación, análisis de documentos y entrevista semi-estructurada, elaborada a partir de las inquietudes de los empleados del instituto portugués.

Se atiende tanto al ambiente interno de los institutos como al ambiente externo y sus respectivas relaciones. Para el ambiente interno, los participantes en la investigación fueron los empleados, voluntarios/socios, directivos/fundadores. En el ambiente externo participaron siete instituciones divididas según su situación entre micro, meso y macro.

En el segundo momento de la investigación de campo (2007-2009), participaron otras siete instituciones de distinta naturaleza jurídica. Se utilizó el análisis, la observación y las actualizaciones de la obra de Freire.

Cada participante es un objeto de estudio y un objetivo específico. La descripción del según momento de la investigación sigue los mismos vértices de la entrevista semi-estructurada: historicidad, estructura económico-socio-educativa, la paz y Derechos Humanos. Esta estructura busca la comprensión de los fenómenos en los conceptos fundamentales de esta investigación: economista-gestor, formación de adultos y contenido del currículo corporativo.

En la parte de “anexos” se presentan documentos referentes a la atención a los requisitos del Convenio de Co-Tutela y a la Mención de Doctor Europeo, título

emitido por la Universidad Complutense de Madrid. Seguidamente, los anexos presentan algunos documentos referentes al desarrollo de este trabajo.

## **1. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

¿Método cuantitativo o cualitativo? Ésta discusión implica algo más que definir una estrategia de recogida de datos. Significa elegir distintos paradigmas” (Filstead, 1986: 60). Cada uno de estos métodos representan “diferentes marcos epistemológicos para conceptualizar la naturaleza del conocimiento, la realidad social y los procedimientos para captar estos fenómenos” (Filstead, 1986: 75).

Proceden de tradiciones singulares y distintas: el cuantitativo procede de las ciencias naturales y agronómicas, el cualitativo empezó con la antropología social y la sociología, especialmente con la Escuela de Chicago (Cook y Reichardt, 1986).

Una o más teorías pueden conjuntamente explicar el mismo fenómeno porque tienden a destacar aspectos particulares; así la coexistencia puede surgir de miradas diferentes sobre el mismo objeto (Galtung, 1966). Como cada método de investigación presenta una mirada específica sobre el problema, la alternativa es la aplicación de los métodos múltiples (Denzin, 1970).

El investigador no tiene por qué elegir uno de los paradigmas, cualitativo o cuantitativo, sino elegir libremente el método o una mezcla de métodos que mejor atienda a las exigencias del problema que investiga (Cook y Reichardt, 1986). Existe en esta situación la discusión de cuál es el mejor método, una discusión que sin embargo, ha alejado a los investigadores de la posibilidad de ampliar y profundizar la investigación. “Se formulan críticas contra los métodos y paradigmas cuando en realidad lo que pretende atacarse es una concepción global paradigmática y viceversa” (Cook y Reichardt, 1986: 42). Los diferentes



métodos no son por sí incompatibles: pueden ser empleados en una misma investigación, si esta lo exige (Cook y Reichardt, 1986).

A pesar de que el método cuantitativo ha prevalecido sobre el cualitativo en la investigación social, existe desde algún tiempo a tendencia a privilegiar el método cualitativo, incluso aunque su cientificidad sea aún cuestionable por muchos investigadores (García Fraile, 2005b). Los métodos cualitativos entienden el mundo social como cambiante y dinámico con una mirada humanista y evolutiva de la realidad. Los métodos cualitativos provenientes de la fenomenología se preocupan por entender el mundo social a partir del actor social implicado (García Fraile, 2005a, 2005b).

Hay una tendencia cada vez más aceptada que es la búsqueda de la complementariedad, y no la contraposición, de las dos metodologías a través del uso de técnicas cuantitativas y cualitativas en una misma investigación (García Fraile, 2005b). El reto del uso de los métodos de investigación no es explicar la realidad, sino comprenderla a partir de las razones del propio ser humano (García Fraile, 2005b). Las investigaciones pueden partir “de un marco teórico, que es siempre un tipo de combinación de la sociología y la economía política de la educación, con un fuerte énfasis en la teoría del Estado que (...) ayuda a definir un poco ciertas orientaciones para pensar el problema que tengamos entre manos” (Torres, 2000: 10).

Las metodologías cualitativas están agrupadas, clásicamente, en tres grupos: el estudio etnográfico, el estudio de casos y la investigación-acción (García Fraile, 2005b). Con aproximadamente ochenta años de antigüedad, el estudio etnográfico tiene como objetivo metodológico acercarnos a una cultura desconocida. El estudio de casos, a su vez, comenzó con Richard Shaw en 1931, con el objetivo de estudiar en profundidad un único caso para que sirva de prototipo de un determinado problema. La investigación-acción empezó en 1946 con Lewin, que planteaba la necesidad de la contribución de la Psicología Social a la solución de grandes problemas de la cultura occidental.

Para García Jiménez y Alvarado Izquierdo (2000) los rasgos característicos entre los dos modelos de investigación son: la investigación cuantitativa busca la explicación, la cualitativa busca la comprensión. Existe una dificultad para establecer reglas por el investigador cualitativo por la dificultad de descontextualizar los fenómenos observados. Así que no es posible establecer verdades universales ya que los fenómenos son múltiples y complejos. Y por ello el objeto de la investigación cualitativa es un conocimiento profundo y el de la investigación cuantitativa es establecer principios generales o la comprobación de hipótesis. El papel del investigador en cada modelo de investigación también es distinto. Mientras en la investigación cuantitativa se pretende la mínima influencia del investigador en el proceso, en la investigación cualitativa el investigador es una variable implicada, y para ello hay que explicitar la implicación del investigador.

Cook y Reichardt (1986: 29) entienden como atributos del método cualitativo “la observación naturalista y sin control. Subjetivo. Proximidad a los datos; perspectiva ‘desde dentro’. Fundamentado en la realidad, orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo. Orientado al proceso. Válido: datos ‘reales’, ‘ricos’ y ‘profundos’. No generalizable: estudios de casos aislados. Holista. Asume una realidad dinámica”. (Cook y Reichardt, 1986: 29).

Y como atributos al método cuantitativo: “Medición penetrante y controlada. Objetivo. Al margen de los datos; perspectiva ‘desde fuera’. No fundamentado en la realidad, orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético deductivo. Orientado al resultado. Fiable: datos ‘sólidos’ y repetibles. Generalizable: estudios de casos múltiples. Particularista. Asume una realidad estable” (Cook y Reichardt, 1986: 29)

## 2. TRIANGULACIÓN METODOLÓGICA

¿Por qué McKernan (2001) presenta unos 48 métodos, recursos y técnicas de investigación? Porque él ha concordado con Trow (1957), para quién el debate de los investigadores sociales sobre la superioridad entre un método y otro no tiene ninguna validez, ya que cada método, individualmente, contiene sus ventajas y desventajas.

McKernan (2001) define la esencia de su método de investigación como busca de la triangulación dentro de una única metodología. Y es en este sentido en el que McKernan está más cercano al pensamiento de Elliot (1990, 1993), y más lejos de la propuesta de Denzin (1970). Para él, “la observación” es la base fundamental de la investigación educativa al mismo tiempo que “la investigación-acción permite una amplia variedad de métodos y técnicas de investigación reactivos y no reactivos” (McKernan, 2001: 77).

La propuesta de McKernan es la cuadrangulación metodológica, que comparte rasgos comunes con la “evaluación esclarecedora” de Parlett y Hamilton (1972) y la “triangulación” de Elliot (1990, 1993). La idea es obtener relatos de diversas miradas procedentes de distintos participantes: “es un enfoque sistemático para la observación en el entorno de investigación. Además del uso de diversos métodos para recoger datos, se refiere a algunas otras variedades de ‘triangulación’” (McKernan, 2001: 209).

En la búsqueda de la comprensión y acciones educativas aplicables para la paz y los Derechos Humanos, hay que tener en cuenta la complejidad de las sociedades humanas. La complejidad no está en la cantidad de variables y sí en la relación no lineal de estas variables (Morin, 2003).

“Triangulación es un concepto náutico que permite comprobar la posición exacta de un barco comparándola con la de dos puntos de navegación conocidos” (Bailey, 1978: 239). Así que la triangulación no es un método que confunde dada su variedad y mezcla de datos e informaciones; sino que en

función de la complejidad de las informaciones del escenario que se investiga, la triangulación es un camino para permitir identificar y diagnosticar con más precisión los problemas, los deseos, las emociones, las razones del ser humano.

En la triangulación metodológica, la dinámica de los vértices del triángulo tienden a rechazar las relaciones no lineales y a acercarse a la complejidad de la situación. Además, los distintos medios en que se buscan los datos, buscan desvelar las diversidades y los distintos mecanismos de poder, cultura, estructura, movimientos. No se pretende agotar todas las variables que hay, sino acercarse a la macro dimensión del tema propuesto.

Los datos del estudio de campo son difíciles de ordenar, pero tienen en sí una fuerte relación con la realidad. “Los datos de tests son ‘débiles en realidad’ y son susceptibles de ordenación” (Stenhouse, 2003: 190). Los datos de medición presentan una primera imagen “mejor” que los datos del estudio de campo porque se puede cuantificarlos y procesarlos con facilidad (Stenhouse, 2003). Además, esta situación que puede parecer paradójica, es liberadora: los tests deben ser usados de modo especulativo, sugestivo, exploratorio, pero la consolidación son los datos del estudio de casos (Stenhouse, 2003).

“Considerada a la luz de la historia, nuestra tecnología hasta nuestra sociedad se fundan en una imagen fisicalista del mundo que halló temprana síntesis en la obra de Kant” (Bertalanffy, 1968: 196). La física continua siendo el parámetro clave de nuestra sociedad y de nuestra imagen del ser humano.

Mientras tanto, sin embargo, han surgido nuevas ciencias, las de la vida, el comportamiento y sociales. Piden un lugar en una visión moderna del mundo y deben lograr contribuir a una reorientación básica. Menos divulgadas que las revoluciones contemporáneas de la tecnología, pero igualmente preñada de futuras posibilidades, es una revolución que se basa en modernos adelantos en la ciencia biológica y del comportamiento. Llamémosla, en dos palabras, revolución organísmica. Su meollo es la noción de sistema – en apariencia un concepto pálido, abstracto y vacío;

pleno, sin embargo, de sentido oculto, de levadura y de potencialidades explosivas (Bertalanffy, 1968: 196).

La historia no es determinada y determinante, no hay una única verdad para determinar las acciones. Así, como diría Freire, la intervención educativa debería contribuir a la concienciación de la realidad y a la construcción de otra realidad.

El método investigativo debe entonces atender también a este fundamento de la educación, considerando que la ciencia social es humana, social y política. La ciencia social crítica apunta en el compromiso de sus agentes. En el caso de la ciencia educativa crítica apunta en el compromiso de los alumnos, profesorado, padres, madres, administradores escolares en “misiones de análisis crítico de sus propias situaciones, con vistas a transformarlas de tal manera que dichas situaciones, en tanto que *educativas*, mejoren los estudiantes, los enseñantes y la sociedad entera. En este sentido la ciencia educativa crítica no se diferencia mucho del proceso de concienciación descrito por Freire” (Carr y Kemmis, 1988: 169).

Carr y Kemmis (1988: 117) no tienen como objetivo:

describir los métodos ni los medios que permitirían conducir de una manera científica la investigación educativa sino más bien de la tarea preliminar de identificar algunos formales que debe incorporar todo enfoque adecuado a aquélla (...) en orden a articular una perspectiva más coherente sobre la naturaleza de la investigación científica y su relación con la práctica educacional.

La finalidad de la investigación es “garantizar que las observaciones, las interpretaciones y los juicios de los practicantes de la educación lleguen a ser más coherentes y racionales y, por consiguiente, adquieran mayor grado de objetividad científica” (Carr y Kemmis, 1988: 136). Entonces la finalidad de la investigación no puede limitarse a la explicación de los orígenes de los problemas, tampoco puede considerar como positiva cualquier solución. La

verdadera finalidad es “informar y guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades” (Carr y Kemmis, 1988: 143).

El punto principal de la investigación educativa, por tanto,

No consiste, meramente en producir mejores teorías sobre la educación ni prácticas más eficaces; la investigación educativa del tipo que se recomienda hace de la práctica una cosa más teórica en el sentido de enriquecerla mediante la reflexión crítica, sin que al mismo tiempo deje de ser práctica, por cuanto ayuda a formular más concluyentemente los juicios que informan la práctica educativa (Carr y Kemmis, 1988: 136).

Hay cinco condiciones formales que se deberían admitir en una teoría (Carr y Kemmis, 1988).

a) La primera condición es rechazar el concepto positivista de racionalidad, objetividad y verdad. En especial, se debe oponer al concepto de conocimiento como instrumento para la solución de problemas.

b) La segunda condición es partir del conocimiento de los practicantes de la educación. Así la investigación educativa crea materia propia al admitir las categorías interpretativas de sus agentes. La interpretación debe ser bien estudiada porque puede estar deformada en función de la interferencia de la realidad.

c) La tercera condición es un mecanismo para distinguir una interpretación ideológicamente deformada de una que no lo está, y además una alternativa de superar este auto entendimiento distorsionado.

d) La cuarta condición también es una respuesta a la debilidad de la estrategia de interpretación. La preocupación está en las fuerzas de orden social que pueden frustrar la persecución de los fines racionales, proponiendo alternativas para la superación de estas fuerzas.

e) La quinta condición es el reconocimiento de que la teoría educativa es práctica. Es la práctica la que determinará las verdaderas consideraciones educativas.

### 3. MÉTODO DE ESTA INVESTIGACIÓN

El método de esta investigación es cualitativo con triangulación metodológica en tres niveles distintos.

Los problemas que a través de este método se busca comprender y dibujar alternativas son:

- Superar la cultura de la guerra y la cultura de la guerra económica.
- Desmitificar la “paz” y profundizar la cultura de la paz encontrando mecanismos de incorporarla en el día a día de las de las corporaciones.
- Presentar las bases de la no-violencia activa como fuente de relación interpersonal.
- Diagnosticar, reconocer y superar el conflicto de identidad en la práctica del economista-gestor.
- Actualizar la tarea de la Responsabilidad Social Corporativa como respuesta a la violencia estructural.
- Establecer relaciones y alternativas entre la propuesta dialógica de Paulo Freire y las prácticas de la “cultura corporativa”.
- Analizar en el contexto corporativo las condiciones de formación y sensibilización para el economista-gestor que favorezca una acción más coherente en materia de Derechos Humanos.

Esta investigación está planificada en dos momentos:

1) El primer momento, 2005 a 2007, busca **actualizar** las ideas de Paulo Freire a partir de la siguiente triangulación:

- a) Una relectura de la obra de Paulo Freire,
- b) Prácticas de los Institutos Paulo Freire de la Península Ibérica,
- c) Instituciones en el entorno de los Institutos Paulo Freire.

2) El segundo momento, 2007 a 2009, busca **analizar**, a partir de los datos de la actualización, las contradicciones y las posibilidades de la no-violencia activa del economista-gestor en la constitución del contenido del currículo corporativo, a partir de los siguientes objetivos:

- a) Identificar cómo cada una de estas organizaciones plantea y desarrolla su intervención en la consolidación de la paz y los Derechos Humanos;
- b) La contribución de cada evento analizado en el contexto de una sociedad con especial atención a la constitución del contenido de currículo corporativo;
- c) Similitudes o conflictos de propuestas de estas organizaciones en relación a la actualización de las ideas freireanas.

Además de estos objetivos centrales a cada institución se estableció un objeto de estudio y un objetivo específico con atención especial en diagnosticar los conceptos fundamentales estudiados en esta investigación.

La descripción de esta segunda parte esta compaginada a partir de los tres vértices de la entrevista semi-estructurada:

- a) historicidad,
- b) estructura económica-socio-educativa,
- c) Paz y Derechos Humanos.

Son cuatro los niveles de triangulación (McKernan, 2001): a) conceptual o teórica, que pretende ver un proyecto desde diferentes perspectivas teóricas, b) información, que es la recogida de datos de diversos entornos, c) métodos, recogida de datos por distintos métodos, y d) diferentes investigadores. En esta investigación usaremos las tres primeras triangulaciones.

El primer momento del método investigativo (actualización de las ideas de Freire) está basado en las triangulaciones:

- a) *Nivel conceptual* (distintas miradas del proyecto),
- b) *Fuente de información* (recogida de datos de diversos entornos),
- c) *Método de recogida de datos*.



Así que:

a1) *El nivel conceptual para la relectura de las ideas de Paulo Freire esta compuesto por el análisis de los conceptos de educación, economía, paz y Derechos Humanos.*

16 Triangulación y vértices, nivel conceptual, primer momento del método investigativo



b1) *La fuente de información está compaginada en dos ambientes entendiendo que los institutos están insertos en un sistema abierto.*

El primer ambiente de la fuente de información son las informaciones **en el interior del los institutos** Paulo Freire a través de recogidas de información con **los empleados, directivos y miembros/voluntarios**. El segundo ambiente de la fuente de información es la recogida de datos **del entorno** (a los institutos Paulo Freire) en el **macro, meso y micro ambiente** en comparación con los Institutos Paulo Freire.

La fuente de información en el interior de los Institutos Paulo Freire de España y Portugal está constituida por el ambiente interno en que hay conflictos de intereses y fuerzas de coalición.

**17 Triangulación y vértices, nivel fuente de información, ambiente interno, primer momento del método investigativo**



Los empleados, fundadores, directivos, voluntarios, empleados de los Institutos investigados fueron:

Instituto Paulo Freire de Portugal y sus respectivas sedes.

Instituto Paulo Freire de España y sus respectivas sedes.

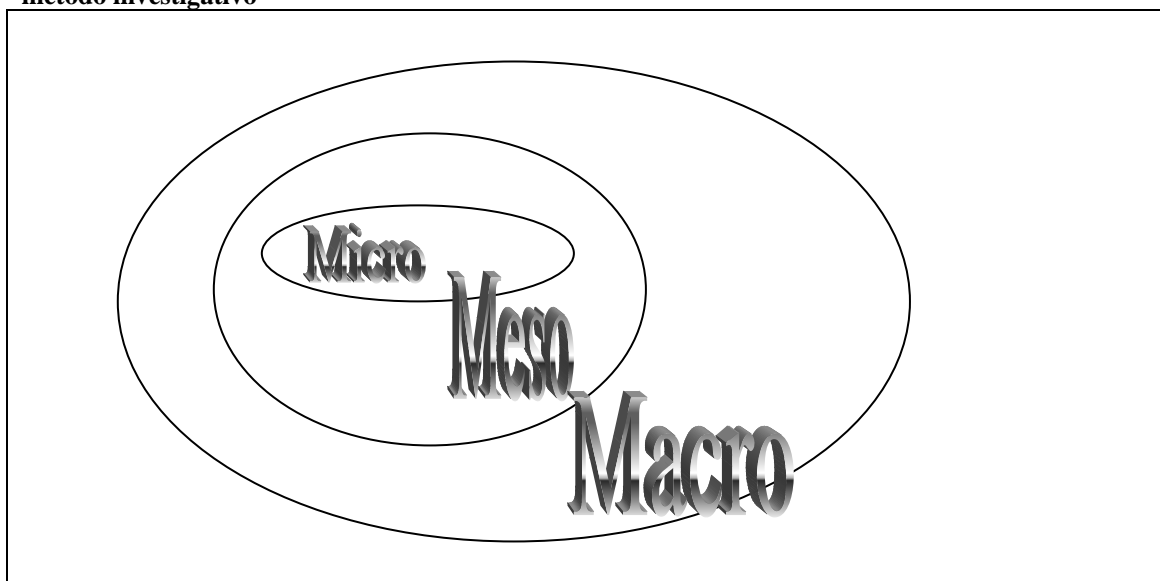
También fueron entrevistados los representantes:

Instituto Paulo Freire de Sao Paulo.

Instituto Paulo Freire de Italia.

Y también fueron entrevistados los participantes del evento del Instituto Paulo Freire de Portugal, en que las informaciones están en el próximo capítulo.

**18 Triangulación y vértices, nivel fuente de información, ambiente externo, primer momento del método investigativo**



Las instituciones que están alrededor de los Institutos Paulo Freire que fueron investigadas son:

- Asociación Galego-Portuguesa de Educación para a Paz, AGAPPAZ (meso ambiente).
- Centro de Formación Continua del Profesorado de Cascais, Portugal (micro ambiente).
- Cruz Roja de España (macro ambiente).
- Parlamento europeo (entrevista del Eurodiputado por Portugal) (macro ambiente).
- Movimiento Internacional de las Mujeres Católicas, Graal (meso ambiente).
- Sindicato del Profesorado del Norte, Portugal (meso ambiente).
- Movimiento de los Educadores para la Paz – MEP (micro ambiente).

La acción de las organizaciones está en interrelación con el contexto político, económico, cultural, social, religioso. Como también una relación con la comunidad, la prensa y la opinión pública. La búsqueda de estos fenómenos externos, la mirada hacia afuera del Instituto Paulo Freire de España y Portugal, es importante en el intento de comprender las distintas visiones del mundo de las estrategias educativas aplicables.

Los fenómenos externos pueden ser observados en tres ambientes:

- El ambiente macro, constituido por las grandes estructuras socio-económicas.
- El ambiente micro, constituido por las acciones de organizaciones muy cercanas físicamente y estructuralmente.
- El ambiente meso, representado por organizaciones socio-económicas de dimensión regional.

Los tres fenómenos y sus respectivas miradas, cuando se relacionan con los tres ambientes, dan una visión más compleja de la estructura socioeconómica y sus prácticas, como también de las posibilidades, los conflictos, los resultados y la influencia del proceso educativo del pensamiento de Freire en las prácticas de los Institutos.

Hay que reelaborar los tres fenómenos (miradas) en relación con los tres niveles de ambientes para así obtener una macro estructura de investigación de las prácticas educativas que permita identificar, diagnosticar y analizar cuáles son los agentes directamente involucrados en el desarrollo de las prácticas educativas, la didáctica, el currículo oculto, la ideología del proceso educativo, los valores que de facto influyen e interfieren en las tomas de decisiones:

1. Mirada hacia afuera del Instituto Paulo Freire de España y Portugal estando dentro de estos Institutos:
  - 1.1. Mirada hacia el micro ambiente desde dentro del instituto.
  - 1.2. Mirada hacia el meso ambiente desde dentro del instituto.
  - 1.3. Mirada hacia el macro ambiente desde dentro del instituto.
2. Mirada hacia adentro del Instituto Paulo Freire de España y Portugal estando dentro de estos Institutos:
  - 2.1. Mirada de los empleados al propio instituto.
  - 2.2. Mirada de los directivos al propio instituto.

2.3. Mirada de los voluntarios o miembros al propio instituto.

3. Mirada hacia adentro estando fuera del Instituto Paulo Freire de España y Portugal:

3.1. Mirada hacia adentro del instituto desde en el micro ambiente.

3.2. Mirada hacia adentro del instituto desde en el meso ambiente.

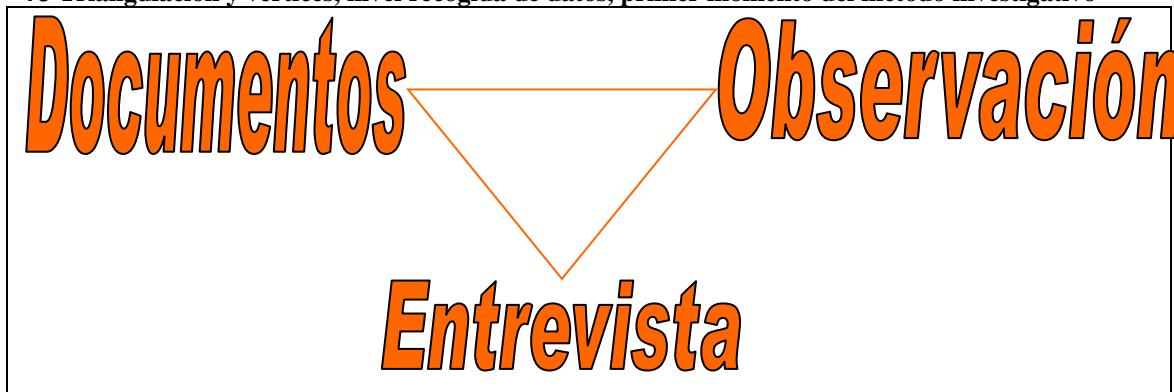
3.3. Mirada hacia adentro del instituto desde en el macro ambiente.

El resultado del cruce de los fenómenos internos y externos y los distintos ambientes tienen como objetivo identificar las reflexiones y acciones del instituto, tales como:

- Dificultades y retos del desarrollo de proyectos del instituto.
- Acción efectiva de los procesos educativos propuestos y su identidad político-pedagógica.
- Temas generadores de los institutos y la influencia de su entorno.
- Desarrollo de contenido innovador en las propuestas de intervención educativa en la consolidación de la paz y los Derechos Humanos y las bases con que se relaciona con la libertad, la democracia y la justicia social.
- Grado de interferencia del pensamiento freireano en la composición de los Institutos.
- Estilos de liderazgo y nivel de participación del ambiente interno.
- Presencia de las consideraciones freireanas en las tomas de decisiones.
- La superación de los conflictos y de los distintos intereses.
- Organización interna y política de aplicación de los recursos.

c1) *Los métodos de recogida de datos son: la entrevista, el análisis de documentos y la observación.*

19 Triangulación y vértices, nivel recogida de datos, primer momento del método investigativo



Hay un cruce de información entre los tres vértices de la triangulación. El objetivo es encontrar caminos de las prácticas educativas aplicables aún más allá de un modelo estructural sencillamente operacional.

## ENTREVISTA

“Uno de los modos más efectivos de recoger datos en cualquier investigación es por medio del método de entrevista (...) [que] permite fijar un enfoque sobre una cuestión específica que se puede explorar con gran facilidad y que determina qué aspecto tiene una cuestión desde el punto de vista del otro” (McKernan, 2001: 149). Una entrevista no estructurada no tiene las respuestas ya definidas (McKernan, 2001). Las preguntas son un guión para el investigador que debe dejar que el entrevistado exprese los problemas y asuntos que se van a analizar.

El objetivo de la entrevista, en esta investigación, es identificar, analizar y desarrollar estrategias educativas utilizables para la consolidación de la paz y de los Derechos Humanos a partir del pensamiento y acción de los empleados, directivos, miembros y voluntarios del instituto. El más importante es el concepto metodológico de hacer inherente a la investigación el pensamiento, el

sentimiento, la lectura del mundo, de los representantes de los Institutos. El reto es identificar en los diálogos discordancias, a fin de problematizarlas.

El guión de la entrevista semi-estructurada fue construido a partir de los temas generadores de los empleados del Instituto Paulo Freire de España y Portugal. Elegimos a los empleados porque teóricamente están en la situación más vulnerable en el contexto social. El tiempo previsto para las entrevistas fue de 60 minutos. Las entrevistas fueron grabadas y también se tomaron apuntes siempre con la autorización de los entrevistados.

#### **ENTREVISTA CON LOS EMPLEADOS: LOS TEMAS GENERADORES PARA ELLOS Y LA CONSTRUCCIÓN DEL GUIÓN DE LA ENTREVISTA.**

Para construir la entrevista semi-estructurada a partir de los temas generadores de los empleados, se hicieron cuatro encuentros con ellos. Cada encuentro tuvo un objetivo específico.

##### **a) EL PRIMER ENCUENTRO: OBJETIVO Y PLANEAMIENTO.**

El primer encuentro tuvo tres objetivos:

##### **a.1.) Exponer sobre el investigador y sobre la investigación:**

a.1.1) Presentación del investigador.

a.1.2) Presentación del tema de la investigación: Paz y Derechos Humanos.

a.1.3) Metodología de la investigación.

a.1.4) El por qué del Instituto Paulo Freire.

##### **a.2) Establecer cómo estaba planeada la participación de ellos en la investigación:**

a.2.1) Entrevista desarrollada a partir de los temas generadores que cada uno de ellos presentase.

a.2.2) Explicación sobre la entrevista: grabada, con tiempo estimado de 60 minutos, en el local y día a ser decidido por ellos.

a.2.3) La fecha de la entrevista dialogada sería después de la entrega de los temas generadores.

a.3) Saber si a ellos les gustaría participar.

b) El segundo encuentro: Desarrollo de los Temas Generadores

El segundo encuentro tuvo dos objetivos:

b.1.1) Recordar el tema de la investigación.

b.1.2) Reforzar, sobre la petición de desarrollo de sus propios temas generadores sobre el tema de la investigación.

c) El tercer encuentro: Intercambio sobre los Temas Generadores

c.1) Recoger los temas generadores desarrollados por los empleados.

c.2) Intercambiar brevemente el contenido que entregaron.

d) Cuarto encuentro: Entrevista desarrollada a partir de los temas generadores de los empleados del Instituto Paulo Freire.

d.1) Empezar con el guión hecho a partir de la mirada del mundo de los empleados, con las citas marcadas.

#### **DE LOS TEMAS GENERADORES AL GUIÓN DE LA ENTREVISTA**

El manuscrito de los temas generadores hecho por tres empleados y el cuestionario están en el anexo “Temas Generadores junto al Guión de la Entrevista”. Los empleados hicieron una larga discusión durante dos semanas, y en especial en la semana que tendrían que entregar los temas.



Las palabras “justicia” y “educación” están presentes en los dos manuscritos. Llama la atención que “educación” está como último apartado en uno de los manuscritos y como penúltimo apartado en el otro manuscrito. Los valores también fueron mencionados: en un apunte, la igualdad y la solidaridad; en el otro apunte, el respeto, la libertad, la dignidad, la emancipación y el poder. Uno de los manuscritos manifiesta el deseo de una sociedad más rica, más dinámica, más tolerante. El otro manuscrito cita el desarrollo sostenible. Uno de ellos hace referencia a los niños, el apoyo a la maternidad y la democracia. Los otros citan Amnistía Internacional, las palabras “guerra” y “contexto geopolítico”, además de una pregunta: ¿Paz y Derechos Humanos son conceptos separables? ¿Autónomos?

El guión de la entrevista está dividido en tres grandes temas:

- Historicidad del entrevistado,
- Estructura Económica-Social,
- Paz y Derechos Humanos.

Para cada tema se elaboró un conjunto de cuestiones distribuidas de forma no secuencial en un guión con un total de catorce cuestiones.

En el primer momento de la investigación (2005-2007) se hicieron las entrevistas, en el segundo momento de la investigación (2007-2009) se parte de los resultados del primer momento que es la actualización del pensamiento freireano. En el segundo momento se utilizan los tres grandes temas de la entrevista (pero no se hacen entrevistas) para el análisis de las nuevas empresas investigadas.

Abajo sigue la problematización de los tres grandes temas y las respectivas cuestiones de la entrevista:

**Tema 1: Historicidad**, cuestiones nº 1, 6 y 11.

1. Relaciones del entrevistado con la educación

Sobre el entrevistado:

1.1. Formación académica.

1.2. Desarrollo profesional.

1.3. Primer contacto con las ideas de Freire (motivo, época).

6. ¿Con qué pensamiento de Freire se siente usted más identificado (a)?

11. ¿Cómo entiende usted hoy la paz y los Derechos Humanos?

**Tema 2: Estructura económica-social-educativa**, cuestiones nº 2, 3, 4, 7, 8 y 10.

2. Optar por un determinado estilo de educación es optar por un determinado tipo de sociedad. ¿Cuál es el tipo de sociedad que se discute en el Instituto?

3. Cuando surgió la idea de crear un Instituto llamado Paulo Freire, éste dijo: “Si es para recrearme háganlo, si es para copiarme olvídenlo”. ¿El Instituto Paulo Freire atiende a este deseo de Freire?

4. ¿Cuáles son los proyectos de prácticas pedagógicas que el Instituto Paulo Freire ha promovido o promueve?

7. ¿Cómo las estructuras socio-económicas influyen en las políticas educativas y en el proceso educativo?

8. ¿Se analizan en el Instituto Paulo los movimientos de la Sociedad Civil, como las Organizaciones No Gubernamentales o movimientos económicos y políticos al margen del sistema? Y ¿Se analiza la educación no formal?

10. ¿Cuáles son los temas centrales de discusión en el Instituto?

**Tema 3: La Paz y los Derechos Humanos**, cuestiones nº 5, 9, 12, 13 y 14.

5. ¿Cuáles son las principales prácticas educativas para la paz y los Derechos Humanos, en su opinión? ¿Por qué?

9. ¿Cuáles son las necesidades fundamentales de la educación de hoy para contribuir al desarrollo de la paz y de los Derechos Humanos?

12. ¿Cuáles serían los rasgos principales de una práctica educativa para la paz y los Derechos Humanos? ¿Cuáles serían las aportaciones del pensamiento de Freire a los conflictos de convivencia y a los temas de paz y derechos humanos en situaciones cotidianas que afectan a los agentes educativos?

13. La desigualdad en la distribución de la riqueza es la fuente de muchos conflictos y formas de violencia. Al mismo tiempo, las guerras más violentas han sido hechas por países ricos y por personas con alto nivel de formación en educación formal. Las cuestiones relacionadas con la paz y los derechos humanos son complejas: hay varias formas de violencia, hay varios tipos de guerra... ¿Cuál es su opinión sobre estos escenarios?

14. ¿Desea hacer algún comentario más? (reforzar algo que ya dijo, decir algo más o hacer algún planteamiento que le parezca oportuno...).

Le pido que termine con una consideración final sobre la tarea de la educación en la consolidación de la paz y de los Derechos Humanos.

En el primer momento de la investigación si hicieron un total de 47 entrevistas:

- **Representantes del Instituto Paulo Freire de España – IPFE** fueron 11 entrevistados: 1 empleado (mujer) y 10 socios o fundadores (3 mujeres y 6 hombres).
- **Representantes del Instituto Paulo Freire de Portugal – IPFP**; 23 entrevistados: 15 son directores o representantes de sedes (10 mujeres, 5 hombres), 3 fundadores (todas mujeres), 3 empleados (todas mujeres) y 2 voluntarios (1 hombre, 1 mujer).
- **Representantes del entorno**, fueron 13 entrevistados (11 hombres y 2 mujeres). Son 7 instituciones compartidas entre macro, meso o micro ambiente (2 mujeres, 5 hombres), además participaron 4 representantes del Instituto Paulo Freire de São Paulo (todos hombres y profesores doctores – fundadores y miembros del consejo internacional), 1 representante del Instituto Paulo Freire de Italia (el primero en abrir el instituto en este país) y 1 profesor que ha estado con Freire, (esta fue la única entrevista que fue hecha exclusivamente por escrito).

Se clasifica como voluntarios a las personas que no desarrollaban actividades como directivo, que no eran fundadores del instituto y que no recibían retribución financiera. Y los empleados eran aquellos que no eran los directivos, que no eran los fundadores y que recibían recompensa financiera para desarrollar las actividades. Los directivos no recibían recompensa financiera por trabajar en el instituto, pero ejercían una actividad de mando que normalizaba y orientaba las demás actividades.

**Los nombres de los entrevistados de los Institutos Paulo Freire de España y Portugal son siempre referenciados por seudónimos.**

Los nombres de los entrevistados en el primer momento de la investigación son reales.

En el segundo momento de la investigación no fueron hechas entrevistas y en estos casos la referencia es siempre a partir del nombre de la institución.

La entrevista con menor tiempo grabado fue con un representante del meso ambiente - poco más de diecinueve minutos; la más larga fue con Marta Alegría - casi dos horas. También fue ella quien permaneció más tiempo con el investigador, pero sin grabar, porque ella le mostró las aulas de las reuniones y la revisión de algunos documentos. Aún con relación al tiempo es interesante notar que Eduarda, en el test del sonido, dijo: "Nosotros trabajaremos una hora, no más"; la entrevista fue de cincuenta y seis minutos y diez segundos.

- OBSERVACIÓN (utilizada en los dos momentos del método)

La observación es una actividad presente en todos los encuentros con las personas del micro ambiente porque "no es sólo una actividad fundamental asociada con la investigación-acción, sino una herramienta, requisito básico, para la investigación científica" (McKernan, 2001: 79). En el momento de la entrevista el investigador "puede observar el entorno en el que se realiza la entrevista (...) que puede tener una relación enorme con las respuestas"

(McKernan, 2001: 49). La observación hecha fue participativa con la técnica de observación estructurada de protocolos de análisis de la interacción “que se trata del uso de categorías de conducta verbal y no verbal especificadas con antelación que se `marcan´ durante el ciclo de observación” (McKernan, 2001: 81).

McKernan (2001) presenta un listado de directrices para la observación participativa. Son nueve pasos que no son un modelo a seguir rigurosamente, sino criterios mínimos en un estudio de investigación-acción. Los pasos siete, ocho y nueve tratan de la conclusión y divulgación de la investigación. Abajo siguen los pasos del 1 a 6 de McKernan (2001) y la relación de cada uno de ellos con las respectivas estrategias utilizadas en esta investigación:

1. Definir el problema etnográfico: la relación de los valores en la conversación de los entrevistados y el proceso educativo en la consolidación de la paz y de los Derechos Humanos.
2. Negociar el acceso: La entrada fue negociada con el presidente de cada uno de los Institutos. Esta negociación fue explicitada a los demás participantes, incluso algunos de ellos ya sabían de la negociación inicial. Además de la conversación inicial e institucional con los presidentes de los Institutos de España y Portugal, hubo que negociar con cada entrevistado el acceso, el lugar y el día para la entrevista.
3. Definir el grupo de la investigación: El grupo de la investigación está compuesto por los directivos, empleados y el público que atiende el instituto.
4. Hacer un registro de los acontecimientos y de las actividades: El registro fue hecho con grabaciones, apuntes, fotografía y descripciones según la estructura de observación.
5. Describir el entorno de la investigación: Esta descripción está en la estructura de observación y en la preocupación de cruzar las informaciones con las prácticas educativas.
6. Analizar los datos: La sugerencia de buscar asuntos entre los datos se da a partir de la propia propuesta investigativa.

- DOCUMENTACIÓN (utilizados en los dos momentos del método)

Para el análisis de la página electrónica de los Institutos se elaboró un guión, que está en el anexo de cuestionarios y guiones, basado en Mayo y Marqués (2002).

El guión está dividido en tres partes:

- a) Identificar y presentar datos de análisis sobre recursos disponibles;
- b) Rasgos de la calidad informativa-comunicativa;
- c) Calidad didáctica de la página electrónica.

La actualización del pensamiento de Freire está compuesta por los siguientes pasos:

- a) Perfil de los Institutos Paulo Freire de España y Portugal
- b) Análisis de cada nivel de recogida de los datos (análisis documental, observación y entrevistas)
- c) Acercamiento a la actualización de las ideas de Freire a partir de las temáticas centrales del cuestionario: historicidad, estructura económico-social-educativa y paz y Derechos Humanos
- d) Presentación de ejes específicos en la actualización de las ideas de Freire a partir de las temáticas centrales de la parte teórico-práctico de esta investigación: educación, economía, paz y Derechos Humanos.

En el segundo momento de la investigación, entre 2007 y 2009, fueron investigadas instituciones de distintas naturalezas jurídicas.

Las instituciones investigadas fueron:

- Asociación Acción Contra el Hambre, sede Madrid.
- Asociación de Educación para la No-Violencia de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Asociación por la Verdad sobre el 11 de septiembre de 2001.

- Curso Jean Monnet de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid
- Departamento de Economía Financiera y Contabilidad II de la Facultad de Economía y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid.
- Federación de Asociaciones en la Defensa y Promoción de los Derechos Humanos de España.
- Pastelería Lorena, Madrid.

**Organización:** ASOCIACIÓN ACCIÓN CONTRA EL HAMBRE, sede Madrid. Organización originaria de Francia, fundada en 1979, que tiene como objetivo acabar con el hambre a partir del combate a la desnutrición. Está presente en más de 60 países y se organiza a partir de 5 sedes: París, Londres, Montreal, New York y Madrid.

**Objeto específico de estudio:** Criterios en la toma de decisión en el departamento Financiero de la sede de Madrid.

**Objetivo:** Identificar los conflictos de intereses en la relación capital-trabajo y trabajo-trabajo.

**Cómo y cuándo:** El investigador fue voluntario en el departamento financiero desarrollando las actividades entre 01/2009 a 07/2009.

**Organización:** ASOCIACIÓN DE ESTUDIANTES DE “EDUCACIÓN PARA LA NO-VIOLENCIA” en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Oficialmente la Asociación fue fundada en 2005 pero los principales fundadores y participantes de la Asociación ya desarrollaban encuentros, talleres y seminarios desde 2001.

**Objeto específico de estudio:** El por qué de las actividades planeadas por la Asociación.

**Objetivo:** Para esta organización son tres los objetivos del estudio: a) Cuáles son las fuentes del desarrollo personal. b) Las bases de los ideales de la paz y la no-violencia. c) Las actividades/resultados de las intervenciones concretas.

**Cómo y el periodo:** Observación activa en las reuniones y en las actividades de intervención educativa entre 01/ 2007 a 07/2009

**Organización:** ASOCIACIÓN POR LA VERDAD SOBRE EL 11 DE SEPTIEMBRE DE 2001. Creada en Estado Unidos a partir de las revueltas de los parientes de las víctimas de las torres gemelas por la excesiva demora y gran desconfianza sobre la versión oficial del gobierno sobre lo ocurrido.

**Objeto específico de estudio:** Las argumentaciones y las actividades que sostienen el eje principal de ésta organización que es la duda sobre la autoría de los ataques a las torres gemelas en Nueva York.

**Objetivo:** Mecanismos utilizados para influenciar la continuidad del debate y las posibles condenas del atentado, evento que fue fuertemente utilizado como justificación para desencadenar una serie de medidas de represión, persecución y violencia que se difundieron por el mundo.

**Cómo y cuándo:** Esencialmente a partir del análisis del material informativo de la organización, especialmente los informes enviados electrónicamente entre 1/2007 a 07/2009.

**Organización:** CURSO JEAN MONNET DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**Objeto específico de estudio:** Modelos utilizados en la intervención didáctica de un curso libre y gratuito, en el ámbito universitario que tiene como temática la constitución de la Unión Europea (ámbito central de ésta investigación).

**Objetivos:** Las eventuales contradicciones y cuestionamientos por parte de los asistentes entre la historia de prosperidad y justicia de la Europa actual con los graves problemas que tiene que enfrentar en materia de Derechos Humanos y de desacuerdo con la política económica.

**Cómo y cuándo:** Fueron analizadas las prácticas didácticas a partir de una vivencia como alumno. Durante el curso 2006-2007 en el “Curso Jean Monnet de Cuestiones Básicas” y en el curso 2007-2008 en el curso “Cuestiones avanzadas de la Unión Europea”.



**Organización:** DEPARTAMENTO DE ECONOMÍA FINANCIERA Y CONTABILIDAD II DE LA FACULTAD DE ECONOMÍA Y EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID. Entre los diversos cursos impartidos por las Universidades Españolas nos centramos en la asignatura de Contabilidad porque reunía tres rasgos fundamentales para nuestra investigación: a) Es un curso de contabilidad analítica esencial en la formación del economista-gestor en la toma de decisiones b) Es un curso piloto para atender a las nuevas directrices del Espacio Europeo de Educación Superior; c) Porque fueron superadas las condiciones para posibilitar una asistencia permanente del investigador.

**Objeto específico de estudio:** Las estrategias y el proceso de enseñanza a partir de las nuevas directrices de la educación superior en Europa para los futuros gestores.

**Objetivo:** Intentar identificar en el currículo oculto del curso la posición política, porque será este modo de pensar el que irá posicionando la toma de decisión de los futuros profesionales.

**Cómo y cuándo:** Como asistente en el periodo de noviembre de 2007 a enero de 2008

**Organización:** FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES EN LA DEFENSA Y PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS DE ESPAÑA

**Objeto específico de estudio:** En el currículo y el currículo oculto: a) Identificar en el contenido el puente entre los aspectos económicos y los principios de los Derechos Humanos. b) Diagnosticar las estrategias de intervención educativa en la sensibilización de los problemas propuestos.

**Objetivo:** Identificar y analizar cuáles son los principales puntos de discusión sobre los efectos de los ciclos económicos y su reflejo en materia de Derechos Humanos y cómo ordenan las prioridades, desde una federación que reúne a muchas asociaciones, de sensibilización y acción en la formación de formadores en Derechos Humanos.

**Cómo y cuándo:** Como alumno en el curso Formación de Formadores en la educación para los Derechos Humanos, entre 04/2008 al 06/2008.

**Organización:** PASTELERÍA LORENA, Madrid. Fundada en 1932, empresa familiar con mando femenino tanto en la administración estratégica como gerencial.

**Objeto específico de estudio:** Criterios en la toma de decisión de la dirección y mando intermediario de una empresa privada de porte medio.

**Objetivo:** Influencia y contribución en la reflexión-acción de justicia y prosperidad en las tomas de decisiones en el ámbito de los conflictos entre capital-trabajo y trabajo-trabajo.

**Cómo y cuándo:** Actuando juntamente con los trabajadores, consumidores y dueños de la organización, entre 12/2007 a 07/2009.

El análisis de este segundo momento intentará dar respuestas a los problemas presentados y las inquietudes sobre la formación del economista-gestor y la composición e influencia del contenido del currículo corporativo para la paz y los Derechos Humanos, así que el análisis (capítulo VI) del segundo momento de la investigación de campo, se hará en dos fases:

a) Análisis de las observaciones, documentos y actualizaciones de la obra de Freire a través de las tres temáticas del cuestionario.

b) Presentación de ejes nucleares a partir de un análisis de los temas de los capítulos desarrollados en la parte teórico-práctica.



## **ANÁLISIS Y CONCLUSIONES**



## CAPÍTULO VI

### ANÁLISIS DE LA INVESTIGACIÓN

El análisis de la investigación está, según el método adoptado, compaginada en dos momentos:

1) **Actualización del pensamiento de Paulo Freire:** compuesta por el desarrollo teórico y por las informaciones del primer momento de la investigación de campo.

2) **Análisis de las actividades en otras organizaciones** a partir de la observación, documentos y la actualización de las ideas de Freire (primer momento).

#### 1. ANÁLISIS DEL PRIMER MOMENTO DE LA INVESTIGACIÓN DE CAMPO

##### 1.1. RESEÑA HISTÓRICA

El *Instituto Paulo Freire* (IPF) surgió a partir de una idea de los compañeros de Freire en el campus de la Facultad de Educación de la Universidad de California (UCLA) En Los Ángeles, USA el día 12 de abril de 1991.

Por insistencia de los amigos, el Instituto recibió el nombre del homenajeado, Paulo Freire.

La oficialización del Instituto Paulo Freire fue en septiembre de 1992 en *São Paulo*. Hoy el instituto es una asociación civil, sin fines lucrativos, constituyéndose en una red internacional de personas e instituciones en veinticuatro países. En 1998, durante el primer encuentro Internacional del Foro Paulo Freire, se constituyó el Consejo Internacional de Asesores del IPF, con

65 miembros (el Consejo se renueva en cada Foro) ([www.paulofreire.org](http://www.paulofreire.org), 9/06/2006).

Según Moacir Gadotti (en entrevista para esta investigación, 2006) la idea del Instituto Paulo Freire era conectar a las personas que trabajan con la Pedagogía del Oprimido. En los primeros años, el Instituto se dedicó más a la investigación, luego empezaron los proyectos e intervenciones educativas. Actualmente el Instituto mantienen un considerable número de actividades con actuación en economía solidaria, educación ciudadana (relacionada a la visión progresista del ciudadano y los Derechos Humanos y no al del ciudadano como mero consumista) y alfabetización.

Según Gadotti, para la expansión de los Institutos se sostiene la idea de que cada instituto tiene que ser autónomo, relacionado con el legado de Paulo Freire. Autónomo pero articulado en red. Articulado que es distinto de unificado. La pluralidad de Paulo Freire permite esta autonomía y flexibilidad sin perder la consistencia y los ideales que tanto defendía. Gadotti ejemplifica que mientras el Instituto de Corea discutía sobre Freire y la globalización, el Instituto en Japón se dedicaba al trabajo de alfabetización de adultos en función de la inmigración, mientras el de la India trabaja con comunidades extremadamente pobres. Este pluralismo son las distintas formas de producir y reproducir nuestra existencia dada nuestra diversidad. Pero Gadotti alerta que el problema que perciben es que los Institutos más relacionados con la academia se centran en proyectos académicos, y los institutos más relacionados con movimientos sociales suelen desarrollar proyectos en estos movimientos.

Eustaquio Romão (en entrevista para esta investigación en 2006) argumenta la fuerte base científica de la obra de Paulo Freire. Es posible una lectura popular, periodística o científica de su obra. En este caso, había más de 100 personas en el Instituto haciendo una relectura de la obra de Freire con distintas miradas. Romão sostiene que varias de las críticas a la obra de Freire vienen perdiendo fuerza o desapareciendo. Por ejemplo, que Freire como educador popular no tenía ninguna relación con la universidad y que Freire era mucho más intuitivo y no científico. Romão explica que la percepción de Freire es a partir de los

oprimidos. Ver el mundo a partir de la mirada de los oprimidos permitió a Freire ver las mismas cosas con otras perspectivas. Así que cuando alertaba sobre la posibilidad de una transición de conciencia intransitiva a transitiva, que esta conciencia transitiva no es necesariamente crítica, que puede ser un consciencia ingenua y el fundamento de un proceso educativo en una conjuntura favorable. Esta posibilidad de ver las cosas distintas no es intuición, es un nuevo horizonte que se abre al ver con los ojos de los oprimidos. Así que Romão propone una inversión en la piramide del conocimiento. Porque el opresor no crea nada, se apropia. Quienes miran mejor son los oprimidos, son ellos quienes acreditan el cambio. En la biblioteca de Freire hay más de 5.000 obras catalogadas. Todas están con anotaciones a mano de Freire. El instituto, a partir de la iniciativa del hijo de Freire, está haciendo un catálogo de cada obra y de cada anotación de Freire.

La constitución del *Instituto Paulo Freire de Portugal* (IPFP) fue en el año 1999 y la oficialización un “12 de noviembre de 2001 en el séptimo notario de Oporto” (Rosa Macedo, 2002: 19). El reto del instituto, según su estatuto, artículo tercero, párrafo primero, es “la contribución a la acción cívica, el desarrollo de la cultura, educación, comunicación y tecnología en una perspectiva de emancipación y de una ciudadanía plena en todos los niveles y ámbitos de acción”.

El Estatuto del Instituto Paulo Freire de Portugal tiene cinco capítulos y veintisiete artículos. La asociación al IPFP se puede hacer por personas individuales o colectivas. Los asociados tienen tres categorías: fundadores, miembros, efectivos y de honor. Los fundadores son aquellos que constan en el acto de la constitución del instituto. Los miembros efectivos son todas y todos los admitidos a través de una ficha de propuesta, firmada por otros dos miembros del instituto y aprobada por la dirección. Los miembros de honor son aprobados por el Comité General (Estatuto, artículo 5º). Cada miembro representa un voto y tiene el derecho de participar de las actividades políticas del instituto. Sin embargo, no respetar el estatuto es una acción grave y el responsable pierde su condición de asociado. Como también es el deber del asociado abonar regularmente las cuotas del instituto (artículos 6º - 9º).



La estructura del Instituto Paulo Freire de Portugal, según su estatuto en el artículo 10, está compuesta por el comité general, la dirección y el consejo fiscal. El comité general es el supremo órgano decisivo del instituto y está compuesto por su presidente, un vicepresidente, el secretario y un suplente. Se deben reunir dos veces al año: diciembre y finales del mes de marzo. Las elecciones son cada tres (artículos 12º-15º). La dirección es un órgano administrativo y de representación de la asociación. La dirección está compuesta por un presidente, un vicepresidente, un tesorero y dos vocales. Las reuniones de la dirección son mensuales. Las decisiones son por mayoría de votos de los presentes (artículo 20º). El consejo fiscal está constituido por un presidente, un secretario, un vocal y un suplente. Las reuniones, son dos por año, y son convocadas por su presidente (artículo 21º).

En la sección inaugural del Instituto Paulo Freire de Portugal, la presidente del Instituto, Luiza Cortesão (2002: 13), declaró que “es un proyecto en construcción y que depende de la imaginación, del empeño y de la calidad del trabajo que querremos y podremos ofrecer”. Existen muchos retos en la educación y es necesario el entusiasmo, concluyó.

## 21 Organización interna del Instituto Paulo Freire de Portugal, según su estatuto



El Instituto Paulo Freire de Portugal tiene 5 sedes en las ciudades de Aveiro, Chaves, Faro, Lisboa, Oporto. Las ciudades de Aveiro, Chaves y Oporto están en la región norte de Portugal. Lisboa está prácticamente en el centro y es la capital del país. Faro está en la región del Algarve, sur de Portugal. Las sedes son autónomas. Actualmente la matriz, o sea, la parte de representación y

dirección, está en Oporto. Cada sede tiene libertad en el desarrollo de actividades y de su ejecución.

“Siete Perfiles” de los socios del Instituto Paulo Freire de Portugal a 20/12/2006:

a) Total: 174 Socios

**22 Siete perfiles de los socios del Instituto Paulo Freire de Portugal**

Mujeres = 132 (75,8%);

Hombres = 41 (23,6%);

Asociaciones = 1 (0,6%).

b) Residencia de los Socios

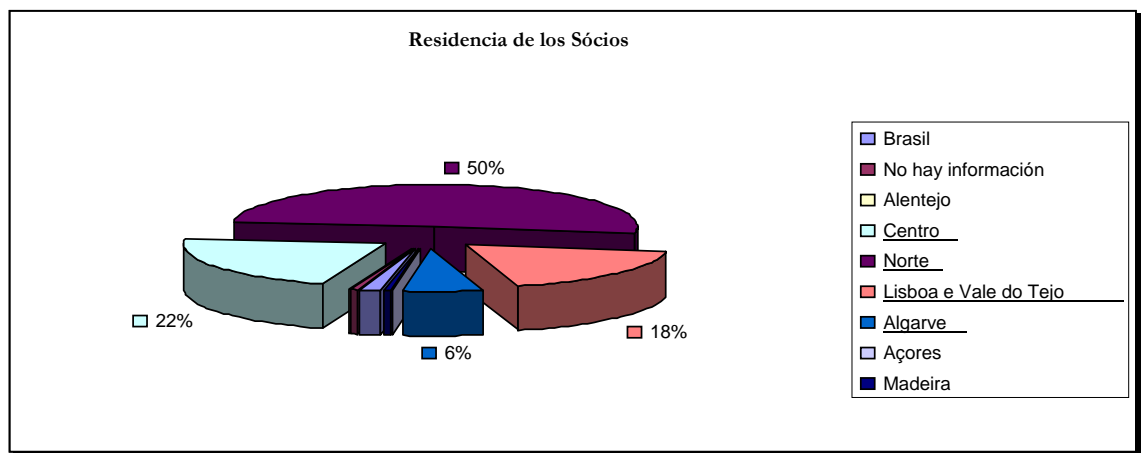
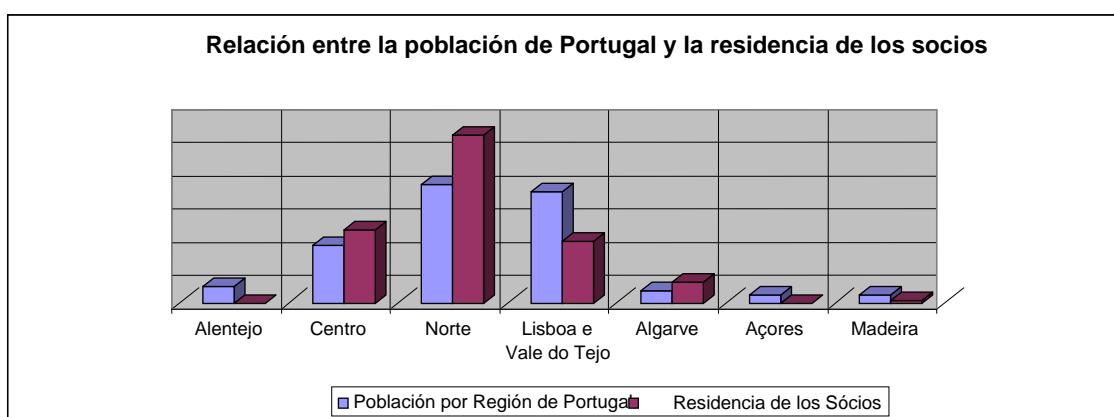


Tabla detallada sobre la Residencia de los Socios

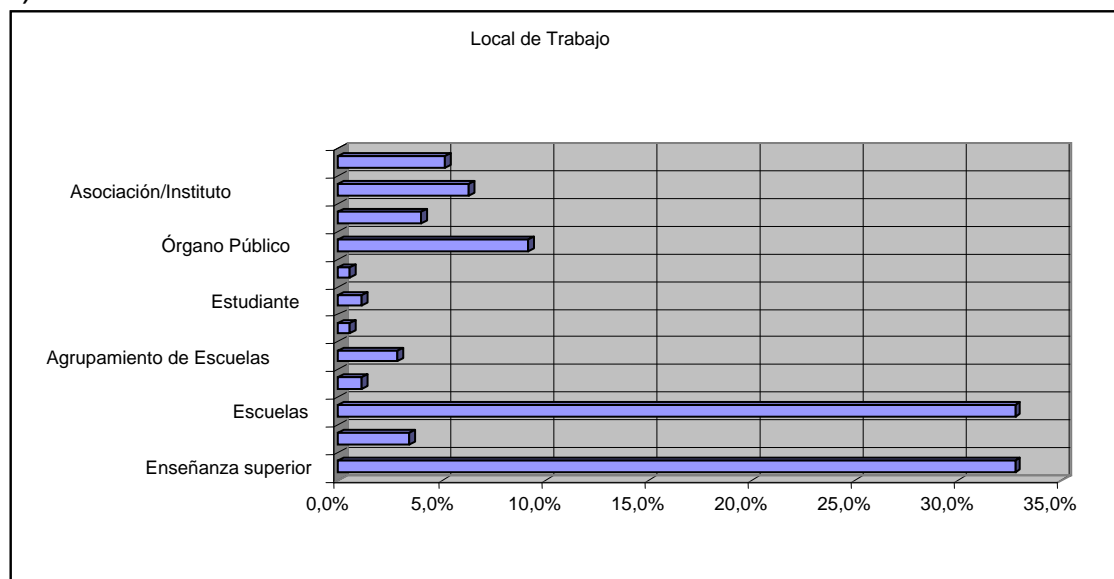
Región	Porcentaje	Cantidad
Açores	0,0%	0
Alentejo	0,0%	0
Algarve	6,3%	11
Brasil	1,7%	3
Centro (Portugal)	21,8%	38

Lisboa e Vale do Tejo	18,4%	32
Madeira	0,6%	1
Nada Consta	0,6%	1
Norte		
(Portugal)	50,6%	88
Total	100,0%	174

### c) Representatividad del Instituto por región



### d) Actividad Profesional

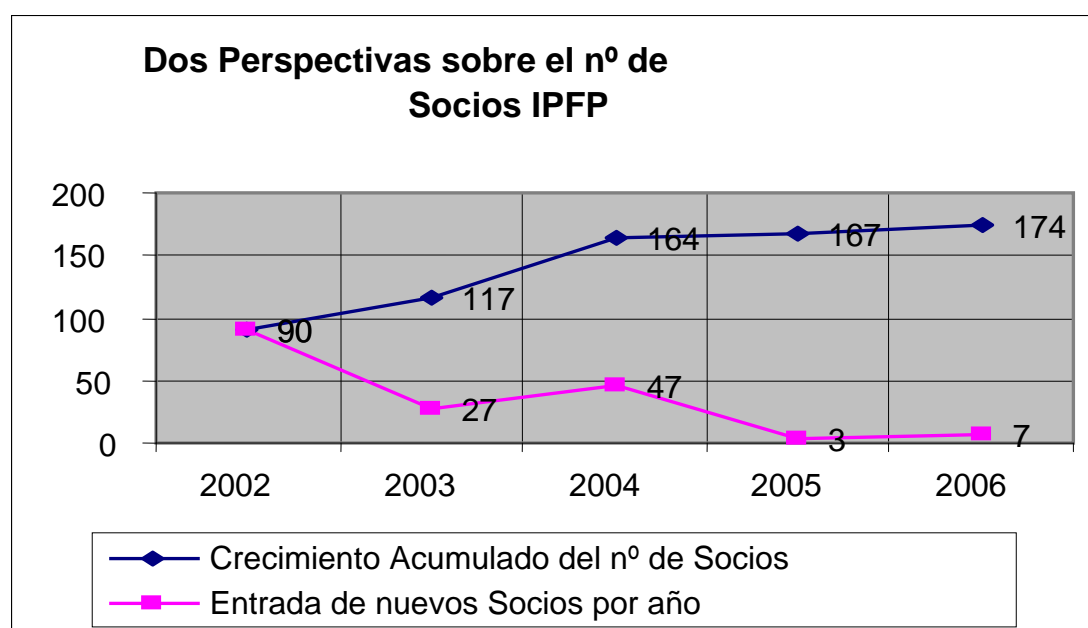


Relación detallada de los Locales de Trabajo de los Socios

Actividad	Porcentaje	Cantidad
-----------	------------	----------

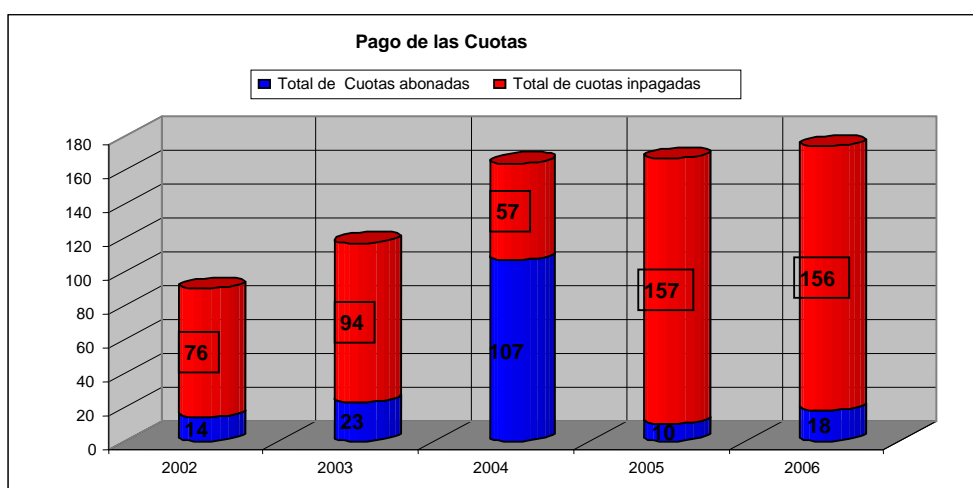
No Consta	5,2%	9
Asociación/Instituto	6,3%	11
Otros	4,0%	7
Órgano Público	9,2%	16
Técnico en Educación	0,6%	1
Estudiante	1,1%	2
Centro de Formación no docente	0,6%	1
Agrupamiento de Escuelas	2,9%	5
C. Formación Docente	1,1%	2
Escuelas Oficiales	32,8%	57
Educación de Adultos	3,4%	6
Enseñanza Superior	32,8%	57
Total	100,0%	174

#### e) Movimiento Cuantitativo de los Socios del IPFP



OBS: En el año 2006 fueron agregados dos socios que no constan en el listado de adhesión.

## f) Pago de cuotas anuales



## g) Informó el correo electrónico:

Con e-mail = 141 o 81%
Sin e-mail = 33 o 19%

### *El Instituto Paulo Freire de España*

Surge como dispositivo de articulación de organizaciones, entidades y personas por una parte vinculadas a la intervención sociopolítica y cultural en el amplio campo de la educación y formación de personas adultas y, también, a los movimientos en el estado español y, por otra parte, a la convergencia, con este bloque, de instituciones públicas – ayuntamientos, diputaciones, universidades, ... - que tienen en su hacer procedimientos y posicionamientos similares que se traducen en los fines que como Instituto Paulo Freire nos hemos dotado, al mismo tiempo, queremos consolidar la red que ya somos y enlazar con otras redes internacionales” ([www.institutpaulofreire.org](http://www.institutpaulofreire.org))

El artículo 2 el estatuto del Instituto Paulo Freire de España (IPFE) define que el objeto de la asociación “el desarrollo de todas aquellas acciones de información, dinamización, promoción, formación, investigación, coordinación e integración, y cuantas se consideren pertinentes para configurar, potenciar y

garantizar el derecho de todas las personas adultas a la educación y la formación permanentes” (Artículo 2, párrafo 1º, Estatuto IPF de España). Asumiendo así una tarea clara de intervención en la formación de adultos a partir de las 11 finalidades del Instituto (artículo 2º, párrafo 2º) en el ámbito español (artículos 2º y 3º), o internacional (artículo 4º). Los órganos del gobierno del Instituto Español están constituídos por la Asamblea General, Consejo Gestor y Consejo Asesor (artículo 10º), siendo la Asamblea el órgano máximo y “forman parte de la misma, todos sus miembros, en igualdad absoluta” (Capítulo 1º, artículo 11º, 1º párrafo). El consejo gestor “será formado por cinco personas elegidas por la Asamblea, siendo una de ellas a propuesta del Centro de Recursos y Educación Continua u organismo que lo sustituya” (Capítulo II, artículo 14º, párrafo 1º). El Consejo asesor estará compuesto por personas y entidades de prestigio en el ámbito de la educación y formación permanente y asesorará en acciones a planificar según las especificaciones de los Estatutos (Capítulo III, artículo 16, párrafos 1º y 2º). Las personas miembros del consejo asesor “formarán parte del Plenario del Instituto Paulo Freire, con voz pero sin voto” (Capítulo III, artículo 16º, párrafo 5º).

Aunque el Instituto Paulo Freire de España pueda tener delegaciones (artículo 3º), sus miembros comparten sus actividades por ámbitos de trabajo e investigación a) investigaciones; documentos y recursos; formación asesoria; publicaciones; b) sistemas territoriales, ecopedagogía y relaciones mundiales; c) participación, democracia y ciudadanía; d) sexo, género y diferencia; e) cátedras, convenios y cooperaciones. Para cada uno de estos ámbitos de trabajo hay cuatro coordinadores, a excepción del item “c” con tres coordinadores.

El Instituto de España ha desarrollado trabajos diversos como los cursos de verano entre 2007 a 2009, La Cátedra Paulo Freire, varias publicaciones, una mención especial a Ettore Gelpi y en sus enlaces, una red muy variada de instituciones tanto de España como de otros países, tal como la información de la Cátedra Paulo Freire confirma que el IPF de España:

Desde su creación ha apostado por la generación de dispositivos mixtos: institucionales e instituyentes en los cuales materializar, verificar y sistematizar las prácticas instituyentes que son implementadas en los territorios y en los ámbitos de intervención educativa, sociocultural, económica... donde florecen y emergen las nuevas subjetividades antagonistas y, con ellas, los procesos de autovalorización y autoorganización, de asociación y cooperación de los sujetos, de relación y mediación política y ética que posibiliten un nuevo modo de hacer, y también de pensar ([www.institutpaulofreire.org](http://www.institutpaulofreire.org))

## 1.2. ANÁLISIS DE DOCUMENTOS

Durante los encuentros con los directivos, miembros y voluntarios del Instituto Paulo Freire de España y Portugal me entregaron documentos y libros.

1) En el encuentro con los socios, fundadores, voluntarios y empleados del Instituto Paulo Freire de España nos entregaron documentos informativos sobre algunas actividades y en especial información sobre otras actividades que realizaban.

2) En el encuentro con los socios, fundadores, voluntarios, empleados del Instituto Paulo Freire de Portugal nos entregaron varios documentos:

2.1) En el Instituto Paulo Freire de Faro, por ejemplo, fue posible dar un vistazo a los apuntes de las primeras reuniones del equipo del instituto. La preocupación con el tema organizativo y la convocatoria de la gente predominaron. También el currículo del curso de Formación del profesorado “Escola Cidadã, HOJE – Contributos de Paulo Freire” (que se encuentra en anexo documentos).

2.2) En el Instituto con sede en Lisboa nos entregaron por correo electrónico fotos y documentos sobre algunas actividades desarrolladas en años anteriores. También obtuvimos la documentación de evaluación del curso de formación de profesorado, dónde de quince alumnos, siete aprobaron.

2.3) En Oporto, además de los libros del Instituto, y del acceso a la biblioteca, recibimos la documentación sobre algunos proyectos de formación que el Instituto desarrollaba.

Las instituciones del entorno también contribuyeron con materiales, como libros o cuadernos de sus respectivas actividades. El sindicato de profesores nos dejó dos libros, un cuaderno educativo, el periódico y la revista del sindicato; el Instituto Graal llevó algunos libros y documentos a la entrevista; en el centro de formación del profesorado nos mostraron el plan de formación del profesorado del año 2000 y 2005, además de la publicación de las ideas proyectos de 2004.

En total nos entregaron seis libros. Predominan los temas de democracia y educación de adultos. Un libro está en inglés, pero la coordinación y los siete escritores son portugueses, y fue publicado por una Universidad de Portugal, en 2004. El otro libro, publicado en 2005, está en castellano. Los dos autores investigan con inmigrantes en Andalucía, con financiación del Fondo Social Europeo. Los otros cuatro libros están en idioma portugués. Dos de ellos son sobre educación y formación de adultos, publicados en Lisboa, en 2002 y 2005. Los otros dos libros fueron entregados por el sindicato. Uno es sobre el proceso de Bolonia, publicado en 2005 en Oporto; el otro trata sobre un caso de una escuela portuguesa, publicado en Oporto en 2004.

El cartel sobre el Instituto Paulo Freire de Portugal (anexo documento) presenta fotos de Freire, la contribución del instituto, las finalidades, la dirección, y la estructura organizacional. La estructura obedece al estatuto aunque que sea de gran informalidad entre las partes y de una gran concentración de toda la actividad del instituto en dos personas.

La acción de intervenir a través de proyectos educativos, sea seminarios, cursos, encuentros, participación en investigación o en conjunto con otras instituciones (gubernamentales o no) es eminente. En ellos se invierte la mayor parte del tiempo y energía. La lucha contra la burocracia es parte del trabajo de los directivos de los Institutos. Uno de los mayores retos era el de superar las barreras que las estructuras económicas imponen. Esta situación lleva consigo que la concentración en las decisiones operativas sea inevitable. El análisis documental también posibilitó diagnosticar otro reto importante que es el



equilibrio de las cuentas y especialmente los intentos de entrega de recursos financieros para poner en marcha los distintos proyectos del Instituto.

En el caso de España los fundadores continúan en el instituto y participan en el cuerpo directivo. En el instituto portugués las fundadoras no siguen en el instituto. Así que en Portugal, en un primer momento, el instituto formó su cuerpo directivo con representantes de distintas sedes. La idea era proporcionar la participación de las diversas regiones del país, pero en la práctica esta estructura resultaba muy lenta para la toma de decisiones y no atendía a la necesidad de rapidez en la solución de problemas que el instituto necesitaba. Como las sedes estaban relativamente lejos, tenían dificultades de agenda y de recursos financieros para los constantes viajes. Actualmente la dirección está formada por miembros que trabajan en la misma ciudad de la sede, mientras el Consejo General está constituido por representantes de distintas sedes.

Otra consideración es la tarea fundamental que los empleados tienen en los institutos tanto de España como de Portugal. En ambos casos los funcionarios participan activamente del conjunto de las actividades del instituto. En los dos casos también los funcionarios participan en proyectos importantes con la tarea de protagonistas. Ellos llevan adelante los proyectos firmados y son los responsables del desarrollo de las investigaciones. Esta tarea fue confirmada no sólo espontáneamente por el propio equipo directivo durante la entrevista - Carla, Paulo y Beatriz -, sino también por entrevistados de otras sedes. El trabajo de los empleados no se limita a actividades de rutina, como atender el teléfono o al público, sino también involucrarse en proyectos que ellos mismos elegirán o crearán. En el caso portugués uno de los proyectos llevados por los empleados tuvo repercusión en todo territorio nacional. Además de un reportaje sobre los resultados de la investigación en la televisión portuguesa, los resultados del proyecto se presentaron en un congreso internacional.

La página de Internet es [www.ipfp.pt](http://www.ipfp.pt) y está escrita en portugués. Las otras sedes no tienen página electrónica. La sede de Lisboa tuvo una cuando se llevó a cabo el curso de formación de profesores. Una de las alumnas

desarrolló una página con el contenido del curso y los trabajos. La otra sede que tiene informaciones en la página electrónica es la de Faro. Uno de los directivos de la sede de Faro añadió a su página personal aspectos sobre el Instituto Paulo Freire informando de la localización, el estatuto, la organización y actividades del instituto e invitando al internauta a ser miembro del instituto. La dirección de la página electrónica del instituto es la administración de la sede de Oporto, que contiene las actividades actuales y futuras de Oporto, y en el icono “archivo” contiene los hechos pasados de las otras sedes.

La página de Internet del Instituto Español es [www.institutpaulofreire.org](http://www.institutpaulofreire.org), está escrita en español. Es muy informativa y los íconos están actualizados de acuerdo con el desarrollo de las actividades. El material disponible es variado tratando de las distintas finalidades que el instituto propone.

La productora de la página del instituto de Portugal, en 2006, era Regina Costa, que tiene una empresa de desarrollo de contenidos electrónicos, pero en la página electrónica de su empresa no hay ninguna referencia a la página electrónica del Instituto. Hay solamente una referencia al APEM “Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres” (Asociación Portuguesa de Estudios sobre las Mujeres), que mantiene una relación muy cercana con el Instituto Paulo Freire (en <http://www.reginacosta.no.sapo.pt/web.html> consultada el 21/05/2006).

En la página electrónica no hay publicidad, mapa de navegación, requisitos técnicos, sonidos ni objetos lúdicos. La lectura de la página es sencilla y valora la preocupación con las minorías y la multiculturalidad.

Las páginas electrónicas de los dos Institutos presentan enlaces con Institutos y Centros Paulo Freire, y enlaces con otras organizaciones.

Como ejemplo, en el caso portugués, los enlaces relacionados con Institutos y Centros Paulo Freire están en el mismo orden presentado por la página: Instituto Paulo Freire São Paulo, Instituto Paulo Freire UCLA, Instituto Paulo Freire UK, Centro de Recursos Estudos e Pesquisa, Cátedra Paulo Freire –

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Organização Paulo Freire – Berlim, Sociedade Paulo Freire de Munique, Instituto Paulo Freire Malta, Centro de Investigação Paulo Freire – Évora, Instituto Paulo Freire Argentina – Tandil.

Los enlaces de otros centros son: Centro de Recursos Paulo Freire, Freire Online Journal, Entrevista a Paulo Freire realizada por Carlos Alberto Torres (1990), Biografías de Paulo Freire, Obras de Paulo Freire, Revistas, Resumen de las principales contribuciones de Freire (por Mark K. Smith), Educación de Adultos – Educador Paulo Freire, Breve Biografía de Paulo Freire.

Con relación a la calidad informativa-comunicativa, la página electrónica de los Institutos va mejorando en el periodo de esta investigación. Aunque continúe con algunos problemas como: la ausencia de la lista de distribución, *chat* o tele conferencias en el caso portugués. El icono para el foro no está activo y presenta el mensaje: “El foro del Instituto Paulo Freire de Portugal fue creado especialmente para que puedas dar tu opinión. Regístrate aquí y participa”. Pero al apuntarse no hay continuidad (página electrónica del instituto el 15/06/2006). Algunas informaciones no están actualizadas, como la de la biblioteca y la de los directivos.

Sin embargo, la página proporciona al lector un volumen cada vez mayor de información en los Institutos. Promocionan también novedades, como en el caso portugués que introducía el icono “noticias” en junio de 2006. También son recientes los avisos para la participación del proyecto del Instituto “Mulheres Estudantes Trabalhadoras na Universidade do Porto: uma licenciatura ‘fora de tempo’ ou ‘sem tempo?’” (Las mujeres estudiantes trabajadoras en la Universidad de Oporto: ¿una licenciatura “fuera del tiempo” o sin tiempo?; ver en anexo documentos) y sobre la disponibilidad del contenido del IV Encuentro Internacional del Foro Paulo Freire: caminando hacia una ciudadanía multicultural, organizado por el Instituto en septiembre de 2004 en Oporto. En el caso español esta totalmente disponible amplia información sobre el V Encuentro, que se organizó en España. En los dos casos presentan iconos con información de las actividades presentadas por categorías como conferencias, encuentros, debates.

La información de la página no expresa todo el esfuerzo en el desarrollo de las actividades del instituto. No hay, por ejemplo, ninguna información sobre prácticas o propuestas pedagógicas o resultados. Hay una pequeña referencia a la posibilidad de atención a los alumnos, pero no hay ninguna referencia al profesorado. La página tiene el nombre del Instituto Paulo Freire de Portugal, sin embargo todo el contenido es de la sede del Oporto. Las actividades desarrolladas en las otras sedes son ignoradas, incluso las de didáctica y prácticas educativas. La página no tiene un tema específico de acción.

Hay una gran dificultad con los cambios de contenido de la página electrónica. Hace falta un técnico. Mejor un técnico-voluntario, o un técnico que no cobre mucho. La página electrónica al mismo tiempo que es un instrumento de información es un coste para el instituto.

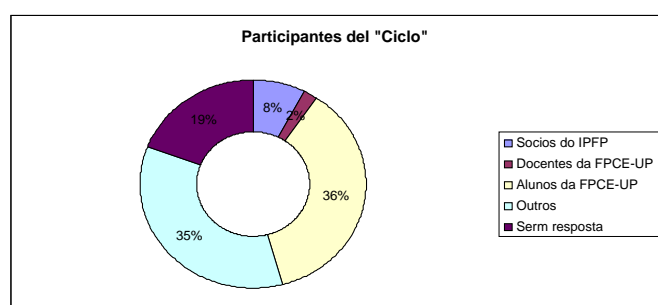
Para identificar el público que participa de las actividades del Instituto de Portugal sigue el análisis del documento elaborado a partir de la hoja de inscripción, sobre el perfil de los asistentes en el “Ciclo de Conferencias exclusión” realizado entre 06/06/2006 a 16/01/2007 en la Facultad de Psicología de Ciencias de la Educación de la Universidad del Oporto.

#### 1) Datos sobre todo el “Ciclo de Conferências”

##### **23 Perfil de los inscritos en el Ciclo de Conferencias**

Total de inscritos = 171.

Mujeres: 136 o 79,5%; Hombres = 35 ou 20,5%.



## 2) Asistentes por Ciclo

### “A Raiz do Problema”, Prof. Dr. J. M. Teixeira Lopes.

38 inscritos: 33 mujeres, 5 hombres.

3 socios del Instituto Paulo Freire de Portugal (IPFP), 1 docente de la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto (FPCE), 7 alumnos de la FPCE, 23 otros, 4 sin respuesta.

### “Exclusão na Educação”, Profa. Dra. Luiza Cortesão.

40 inscritos: 30 mujeres, 10 hombres.

1 socio del IPFP, 1 docente de la FPCE, 16 alumnos de la FPCE, 15 otros, 7 sin respuesta.

### “Exclusão na Justiça”, Dr. Laborinho Lucio.

18 inscritos: 13 mujeres, 5 hombres.

2 socios del IPFP, 4 alumnos de la FPCE, 6 otros, 6 sin respuesta.

### “Exclusão no Trabalho”, Prof. Dr. José Alberto Correia.

26 inscritos: 20 mujeres, 6 hombres.

2 socios del IPFP, 1 docente de la FPCE, 19 alumnos de la FPCE, 2 otros, 2 sin respuesta.

### “Exclusão na Saúde”, Profa. Dra. Luisa Ferreira da Silva.

16 inscritos: 13 mujeres, 3 hombres.

1 alumno de la FPCE, 7 otros, 8 sin respuesta.

### “Exclusão Social”, Profa. Dra. Fernanda Rodrigues.

33 inscritos: 27 mujeres e 6 hombres.

5 socios del IPFP, 15 alumnos de la FPCE, 7 otros, 6 sin respuesta.

### 1.3. ANÁLISIS DE LA OBSERVACIÓN

En España la mayoría de las entrevistas se hicieron en el desarrollo de los eventos del Instituto. En Portugal las entrevistas se hicieron en cada sede. En dos casos (uno en España y otro en Portugal), la entrevista se hizo en la casa del entrevistado, y en dos casos, de Portugal se utilizó la residencia del investigador. La entrevista con la voluntaria fue hecha en un centro comercial. Las demás entrevistas se realizaron en los despachos de los entrevistados, en espacios que estaban libres en el interior de la Facultades. En el caso del entorno, tuvimos una entrevista hecha en un hotel y otra en una cafetería.

El primer contacto con los entrevistados fue en general por teléfono y después por correo electrónico. A partir de los contactos con un representante de la sede luego se formaba una red de contacto con los demás miembros. El tiempo de respuesta con los entrevistados fue rápido y eficaz, pero el lapso de tiempo transcurrido entre la repuesta y la cita, en la mayoría de casos fue largo, llegando a tres meses y dos días en uno de los entrevistados. Solamente una entrevistada cambió el día una vez. Y otra entrevistada cambió el día de la entrevista dos veces. Todos los demás mantuvieron los mismos días previstos. Llegamos al final de la entrevista con Beatriz a pesar de tener que interrumpir por dos veces en función de su estado de salud. Todas las grabaciones fueron hechas en vivo, o sea, ninguna fue por teléfono o videoconferencia.

La expresión característica de los entrevistados más constante fue la sonrisa. La manifestación de tristeza tuvo lugar en las entrevistas de Sonia Augusta y Regina Eduarda, que manifestaron sus dudas y algún rechazo a algunas estrategias de acción de las actividades del Instituto. Las dudas eran la imposibilidad del Instituto de Oporto de añadir en sus actividades una acción “en la calle” y menos centrada en el ámbito universitario. Aunque los Institutos tengan una actuación en distintos grupos sociales, incluso el de Oporto con investigaciones importantes sobre por ejemplo los gitanos. De todas forma estas entrevistadas decían que se podrían desarrollar más actividades y no sólo investigaciones con distintos grupos sociales. El deseo de hacer más

intervenciones con la gente más allá de una investigación se apuntó en otras sedes tanto en Portugal como en España. Algunas de las sedes sí lo lograban, como por ejemplo en Algarve. Los institutos de España tenían este modelo de intervención muy presente.

En general, la forma de expresión fue informal sin perder la sinceridad y el rigor en las críticas. En las entrevistas de Eduarda, Paula y Beatriz predominó el habla formal. Elías Alegría reveló sin miedo sus sueños. Marta Alegría fue muy espontánea y extrovertida. Las entrevistadas Carina, Karen y Leticia Bonitas fueron objetivas en sus consideraciones, posiblemente debido a la escasa disponibilidad de tiempo.

Otras consideraciones son:

- La participación activa de todas y todos los entrevistados.
- La aceptación positiva de la propuesta de hacer los dibujos (propuesta hecha para los entrevistados de las sedes de Portugal. La matriz de Portugal y los entrevistados del Instituto de España solicitaron la expresión verbal).
- La diferencia de organización entre las sedes.
- La receptividad y el respeto de las personas.
- La importancia del contacto no institucional, informal.

En 2004 el Instituto de Portugal realizó un evento que resultó en “La Carta de Oporto” con un conjunto de propuestas. Dos años después el Instituto realizó un evento para reflexionar sobre la carta de 2004. Este evento fue el seminario internacional “A Carta do Porto ... y después? Para uma visão crítica da inclusão” (la Carta de Oporto... y ¿después? Para una revisión crítica de la inclusión), durante 24 y 25 de noviembre de 2006 en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la Universidad de Oporto.

En este evento de 2006 se autorizó la distribución a los asistentes de un cuestionario para uso en esta investigación. El cuestionario fue entregado a los 38 inscritos, siendo 26 mujeres y 12 hombres, pero de estos 18 fueron rellenados y devueltos al investigador, siendo rellenados por 13 mujeres y 5 hombres. De estos, cinco entre 26 a 30 años y cuatro entre los 31 y 35 años.

Había 13 portugueses. También respondieron 7 doctores. El perfil era de universitarios en Ciencias de la Educación. La gran mayoría afirma que el Seminario atiende a sus expectativas aunque no conocían la “Carta do Porto” (sólo dos confirmaron que estuvieron en el evento 2004, pero 6 llegaron a conocer la Carta antes del evento de 2006 y 10 conocerán la carta durante el evento). De los 18 cuestionarios, 13 afirmaron que seminarios, congresos o *workshops* son alternativas viables para el entendimiento y discusión de los temas propuestos y los otros 5 apuntaron que la mayoría de los seminarios y congresos atienden a las expectativas. Sólo 3 eran miembros de algún Instituto Paulo Freire (todos de Portugal).

Al final del cuestionario se solicitó un mensaje: escribieron 10 mensajes. Una criticaba la situación actual de distribución de los beneficios en el mundo. Otra decía: “me gustaría que las conclusiones de cada seminario, congreso o encuentro viabilizasen prácticas de cambio en los contextos actuales”. Seis mensajes elogiaban el evento, la organización y la iniciativa. Un mensaje alertaba que las ideas de Freire deberían ser más difundidas en Portugal. Y, un último mensaje sostenía la alegría de saber que había el Instituto Paulo Freire y continúa afirmando que le gustaría mucho continuar asistiendo a otras iniciativas del Instituto.

El perfil de los asistentes que respondieron al cuestionario más las observaciones indican que el Instituto Paulo Freire puede crecer mucho como organización con el aumento del número de socios, por ejemplo. La observación durante este evento y otros demuestran el interés en la participación y discusión de ideas sobre temáticas centrales como inclusión social, tarea de la educación, ejemplos vivenciados, efectos de otros actores en la sociedad como la política educativa o la intervención económica. Los modelos de discusión del tipo seminarios, congresos, parecen tener gran aceptación en el ámbito educativo. Es una forma de aprender y enseñar.



## 1.4. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

**Los nombres de los entrevistados de los Institutos Paulo Freire de España y Portugal son siempre referenciados por seudónimos, que son nombrados por un solo nombre, por ejemplo, Paula, o por nombres compuestos, por ejemplo Lucia Oliveira o Adalberto Nunes Batista**

Sigue el análisis a partir de cada pregunta del cuestionario:

**Pregunta nº 1)** Relaciones del entrevistado con la educación. Sobre el entrevistado:

1.1. Formación académica.

1.2. Desarrollo profesional.

**Análisis:** La actividad principal o una de las actividades principales de los actuales directivos de los Institutos ("Institutos" hace referencia a los Institutos Paulo Freire de Portugal y España) es la docencia universitaria. Las fundadoras del Instituto de Portugal son profesoras del primer o segundo ciclo de la enseñanza pública. Los empleados de los Institutos son recién titulados. Los miembros del consejo directivo son todos doctores. No todos los entrevistados estuvieron siempre en la docencia. Cada uno tuvo una historia distinta que le ha llevado a estar hoy en la docencia. La entrevistada Paula dice que no le gustaría estar en una profesión no creativa, que no fuera estimulante o desafiadora. Lo importante es tener una profesión que tenga un significado, por lo que no le gustaría ser notaria, que es una profesión, según ella, que solamente piensa en ganar dinero y que a cada minuto mira al reloj. El director del Consejo Internacional del Instituto Paulo Freire, el Prof. Carlos Alberto Torres, en la entrevista para esta investigación, afirma que es muy importante darse cuenta de que la educación es un descubrimiento de cada uno con la vivencia y que también fue así con él. Torres sostiene esta afirmación sobre la actividad docente en dos momentos de la entrevista, afirmando siempre que es un proceso importante y que no está hecho completamente. La historia de Lucia Oliveira es curiosa: ella cursó magisterio porque suspendió matemáticas

en el séptimo año. La entrevista de Sueli, empezó a estudiar en una escuela a los 18 años. Hoy es profesora universitaria. Antes de poder iniciar sus estudios en la escuela ella ya sabía de las ideas de Freire. Cuando finalmente empezó con el curso universitario recordó en algunas aulas el planteamiento freireano. En el desarrollo de su actividad profesional en España sostiene, durante la entrevista, que Freire estuvo presente en esos proyectos siempre en el entorno rural y de educación de adultos. Otros entrevistados relataron que fue a partir de las ideas de Freire que conseguían comprender mejor sus problemáticas hacia las injusticias del pueblo y así articular de forma más contundente las soluciones para los conflictos sociales.

**Pregunta nº 2)** Optar por un determinado estilo de educación es optar por un determinado tipo de sociedad. ¿Cuál es el tipo de sociedad que se discute en el Instituto Paulo Freire?

**Análisis:** Todos los entrevistados defienden la (re)construcción urgente de un mundo más justo. Los entrevistados no aceptan el sistema socio-económico actual y luchan por construir alternativas. Lo hacen tanto en el instituto como en sus otras actividades profesionales o personales. Algunos, incluso, hicieron referencia a las palabras de Freire “un mundo menos feo”.

El modelo de sociedad es una sociedad más justa, más humana. Pobreza, distribución de riqueza, dependencia económica, valores sociales actuales son algunos de los temas citados y que se pretende cambiar.

El camino elegido por cada sede es distinto. Las actividades en Valencia, por ejemplo, estaban relacionadas con la participación en los presupuestos comunitarios. En otras comunidades de España había la denuncia a favor y en defensa de los pueblos de América Central. Las actividades en Portugal también son diversificadas a partir de cada sede. En Faro, por ejemplo, las actividades del Instituto están más dirigidas a la comunidad. En Lisboa, las actividades principales son las conferencias y cursos de formación del profesorado. En Chaves y Aveiro las actividades se concentran en las discusiones de temas relacionados con la obra de Freire. En Oporto las

conferencias, seminarios, ciclos de debates y la edición de obras predominan. Los recursos y la red de contacto de cada sede son determinantes y quizá determinados por los directivos de las sedes del instituto.

El camino en la construcción de un mundo mejor elegido por cada entrevistado, también es distinto. María das Graças y Angela Tereza concuerdan, por ejemplo, que la acción asistencialista no es la alternativa. Pero, cuando relatan sus prácticas, hay una distancia muy grande entre una y otra: mientras María das Graças apoya la distribución de ayuda alimentaria a los más pobres, Angela Tereza lucha, juntamente con los padres de toda una región, para obtener actividades educativas y deportivas para los niños después de clase.

La mirada del entorno refleja este deseo del ambiente interno del IPFP. Desde el macro ambiente (con la eurodiputada) hasta el micro ambiente, las narraciones fueron siempre de críticas al sistema individualista, consumista, explotador, autoritario y con dudas sobre qué es exactamente la democracia en Europa y en particular en España y Portugal.

Después de dar entrevista a esta investigación, la eurodiputada Hilda de Figueiredo denunciaba en Bruselas el mal trato a los inmigrantes portugueses en Suiza exigiendo una presión hacia la mejora de las condiciones de los trabajadores.

**Pregunta nº 3)** Cuando surgió la idea de crear un Instituto llamado Paulo Freire, éste dijo: “Si es para recrearme háganlo, si es para copiarlo olvídenlo”. ¿El IPFP atiende a este deseo de Freire?

**Análisis:** En cuanto a si atienden al deseo de Freire de no ser reproducido y sí recreado, el “sí”, fue unánime. Además de conocer el deseo de Freire, los entrevistados hablaban firmemente de que el Instituto recrea las ideas de él. Los ejemplos fueron las actividades de lectura crítica de las obras de Freire, el libro “Revisitando Paulo Freire” y las conferencias del Instituto. Además, según los entrevistados, el reto es siempre la discusión de las ideas de Freire con la

preocupación de desarrollar nuevas percepciones y conceptos. A Freire no le gustaría tener repetidores de sus pensamientos, y por esto mismo no lo practican. Se vigilan para no practicar rituales que podrían generar adoración, fanatismo a Freire o a sus ideas.

**Pregunta nº 4)** ¿Cuáles son los proyectos de prácticas pedagógicas que el IPF ha promovido o promueve?

**Análisis:** Los principales proyectos de los Institutos son las conferencias, seminarios, edición de libros y desarrollo de proyectos de intervención específica juntamente con la comunidad. Los representantes de los Institutos suelen participar en congresos u otros eventos o aún participar en actividades promovidas por otras instituciones.

Con relación a los cursos hechos por los Institutos, algunos ejemplos son los realizados en la sede de Lisboa donde tuvo lugar la realización de formación de profesorado durante dos años. En la sede de Faro hay una participación fuerte en proyectos de intervención en la comunidad y con menos intensidad en la Facultad de Educación de la Universidad de Algarve. En Aveiro hay un tema principal que son las discusiones con la comunidad en áreas más alejadas de los centros urbanos. En Oporto los proyectos son la formación del profesorado, comenzada en septiembre de 2006 como también los ciclos de conferencias. Además, el Instituto de Oporto coordinó también la investigación sobre “La mujer estudiante trabajadora de la Universidad de Oporto” y recientemente, también la investigación sobre la escuela para los gitanos. En 2004 Portugal fue la sede del IV Forum Mundial de Paulo Freire. Los artículos y los materiales provenientes del Forum están presentes en las actividades de la sede de Oporto del Instituto. Se pueden aún comentar otros dos aspectos más:

4.1. Algunos de los entrevistados desarrollan más actividades que la del propio Instituto. La preocupación de la investigación es identificar las actividades del Instituto hoy, para que mañana se pueda continuar con otras investigaciones y apoyar el desarrollo del Instituto. Como por ejemplo, es curioso que durante 2006, algunos de los entrevistados participaran

activamente en programas de formación, en que el pensamiento de Freire era la tónica principal, pero que el Instituto Paulo Freire de Portugal no participaba directamente en estas actividades. EL gran motor de las actividades es el pensamiento freireano y no los Institutos. Estas actividades son promovidas con o sin la existencia del Instituto. Carla, por ejemplo, desarrolla un curso de formación de profesorado a través de una perspectiva freireana. Adalberto Nunes Batista hace conferencias basadas en la ideología freireana por Portugal y España. José García Lopes ofrece un curso de verano sobre Paulo Freire, que en este caso hace alguna difusión del Instituto pero la existencia del curso de verano es independiente del Instituto. Elías Alegría desarrolla actividades de intervención educativa en la comunidad con rasgos fuertemente freireanos. Así se plantea la pregunta, ¿será que en algunos años los Institutos podrían ofrecer un “paraguas” a estos profesionales o a otros? Con el tiempo sí. Con el tiempo los Institutos incorporan “musculatura”, “gente”, “difusión”, y así se constituiría poco a poco en una fuerte fuente de defensa y promoción de las ideas y de la recreación del planeamiento de Freire. Las observaciones, los documentos y en este momento del análisis de las entrevistas ya permiten un análisis en esta dirección.

4.2. En las entrevistas de distintas miradas (empleados, voluntarios, directivos) las estrategias que se aplicaran el Instituto de Oporto podría incorporar el acercamiento de los investigadores no sólo a las mesas de la conferencia sino también y mucho más a la calle. A dos entrevistadas le gustaría que el Instituto tuviese una intervención más cercana a la comunidad: de la escuela, de los alumnos, del profesorado, de las madres y padres. Argumentan que las prácticas actuales son muy “academicistas”. Les gustaría que el instituto estuviese “en el campo”.

**Pregunta nº 5)** ¿Cuáles son las principales prácticas educativas para la paz y los Derechos Humanos, en su opinión? ¿Por qué?

**Análisis:** Podríamos distinguir en dos bloques de respuestas a la pregunta sobre las principales prácticas educativas para la Paz y los Derechos Humanos. El primer bloque es una crítica a la Carta de los Derechos Humanos.

El segundo bloque fueron los ejemplos narrados por los entrevistados sobre sus prácticas educativas para la paz. La gran mayoría de los entrevistados empezaron con críticas a la sociedad democrática actual y a los conceptos de los Derechos Humanos. Algunos, como Eduarda, Manuel Santos Moreira, Rosana, Karen Bonita, Beto Alegría y Beatriz, todavía, continuaron, después de las críticas, con relatos de prácticas pedagógicas para la paz. La línea común fue la coherencia entre el pensar y el hacer del profesorado en la clase. La transversalidad es para ellos el mayor reto, pero también el mayor problema para poner en marcha temas de paz y derechos humanos, porque este tema como en todo no está en ningún sitio. A estas dos corrientes, añadimos la ausencia de una práctica pedagógica para la paz y los Derechos Humanos. Beatriz y Sonia Augusta narrarán la dificultad de una profesora o de un profesor para planear un currículo, para el cual él mismo está preparado. Entonces se crea un círculo vicioso: la duda de una democracia representativa y la necesidad de democratizar verdaderamente la actual democracia.

María das Graças, Ángela Tereza y Marta Alegría hicieron un preámbulo entre la carta de los Derechos Humanos y la interculturalidad que pondría bajo sospecha la verdadera intencionalidad de la Declaración de los Derechos Humanos. El ejemplo fueron los cartones de dibujos de Mahoma en la prensa de Dinamarca (2006): o sea, lo que es un derecho para una cultura, no lo es para otra.

Para Marta Alegría “estamos en una democracia representativa, muy representativa (y se sonríe). Los temas de la democracia, la cultura, los derechos humanos, la educación forman parte de un mismo proyecto. La democracia, como está en las sociedades occidentales hoy, no satisface la lógica democrática. ¿Vivimos en una democracia? Sí, pero ¿vivir en una democracia es suficiente? Lo importante es el debate ¿Cuál es el modelo de democracia que nosotros queremos? Porque Grecia era una democracia y tenía esclavos, quiero decir... (sigue sonriendo). La pregunta de fondo es ¿Qué tipo de democracia queremos y cuál podremos construir? Porque, en términos antropológicos, decir que todos somos iguales puede ser muy peligroso y es esta la expresión más vulgar de las democracias occidentales. Un proyecto

democrático tiene que atender las especificidades culturales, étnicas, de género... Una cosa es crear la oferta, otra cosa es hacer que tenga participación. La participación es inherente, algo que resulta de la especificidad cultural, entendiendo la cultura antropológica. Es mi opinión, naturalmente, que se relaciona con todos los valores sociales, etc., etc., entonces no se puede cerrar los ojos a esto”.

La mirada del entorno también duda de una propuesta de educación basada en la carta de los Derechos Humanos. Alberto Torres y la eurodiputada Ilda Figueiredo mostraron una fuerte disensión sobre la coherencia de los Derechos Humanos. El sindicalista Enrique Borges narró las iniciativas autoritarias del gobierno portugués con relación al profesorado.

**Pregunta nº 6)** ¿Con qué pensamiento de Freire se siente usted más identificado/a?

**Análisis:** El pensamiento de Freire con el cual los entrevistados se sienten más identificados es con el contenido político de la educación: la no neutralidad de la educación y, en consecuencia, la tarea fundamental que el educador-educando tiene en la formación del educando y de la suya. La direccionalidad de la práctica pedagógica encanta a la gente del IPFP. Dos de los entrevistados (Beto y Elías Alegría) confesaron conocer sólo una de las obras de Paulo Freire (*Pedagogía del Oprimido*) y tenían pocas ideas de su pedagogía. Otros dos (Mauricio y Marta Alegría) empezaron a estudiar Paulo Freire recientemente, en función del Instituto. El primer contacto con las ideas de Freire para seis de los entrevistados (Ángela Tereza, Carla, Manuel Santos Moreira, Rosana, Angustia Rita Farias, Hortensia Nunes) fue la propuesta de liberación, en la época del autoritarismo.

Según la entrevistada Maria Helena Koning (Marije), el instituto Graal fue la primera institución en desarrollar proyectos educativos con las ideas de Freire en Portugal, en 1974. Los directivos del Instituto en España afirmaban que leían las obras de Freire (por partes en función de la prohibición de la venta de

los libros freireanos) y que a partir de las ideas de liberación, educación, concientización movilizaban a la gente como también se identificaban con las violencias que sufrían. Fausto Telleri apunta dos ideas de Freire como importantes la de que aprendemos en comunión y la educación como fenómeno permanente y no estático. Incluso ejemplifica con el trabajo en desarrollo en Italia junto a las madres y padres: un proyecto en que la formación era para los profesores pero también para la familia de los alumnos.

**Pregunta nº 7)** ¿Cómo las estructuras socio-económicas influyen en las políticas educativas y en el proceso educativo?

**Análisis:** La influencia de las estructuras socio-económicas en las políticas educativas y en el proceso educativo ocurren, según los entrevistados, de dos formas: a través de la política de inversiones y de la presencia del pensamiento neoliberal en la búsqueda de soluciones en el ámbito institucional.

Las estructuras socio-políticas influyen apoyando con inversiones los proyectos y acciones educativas cercanas al pensamiento dominante. Así el desarrollo de proyectos innovadores pero que rompen con el pensamiento neoliberal, tienen mucha dificultad de apoyo financiero. La ideología neoliberal se formaliza en políticas macro, como el Espacio Común Europeo de Educación Superior, o las políticas meso, como el control administrativo del profesorado en Portugal. La percepción de los directivos y de los empleados del IPFP es de una conquista continua en traspasar los obstáculos ideológicos. En este caso la burocracia es una de las armas de opresión. Pero, sin “papeles” no se tiene los recursos necesarios. Otra forma de violencia es el tema de permanencia, sencillo para quien está “sentado en la silla”, pero perverso para quien tiene voluntad de cambiar el mundo.

Para la eurodiputada de Portugal Ilda Figueiredo hay en las principales directrices políticas europeas hoy, una presencia de la ideología neoliberal. El congreso europeo tiene en su mayoría partidos de derecha, mientras la mayoría de los eurodiputados de Portugal son de izquierda. Los ideales de las políticas de la derecha vencen en las votaciones generales y así desarrollan



toda la política macro para el continente. Para la eurodiputada, así como para muchos de los entrevistados, el guión principal del congreso europeo es la política económica. Todo lo demás está a su servicio, incluso las políticas educativas.

José João, del centro de formación de profesorado de la región de São João de Estoril también relata que los problemas que el profesorado de la región manifiesta sólo son atendidos si coinciden con los del gobierno portugués. La organización del profesorado de la región es oficial con todas las normativas y participación que el propio gobierno determina. Aún así, los deseos del profesorado de la región no son considerados. Todo el trabajo de participación y discusión de los problemas de los centros de la región son ignorados. Un ejemplo es que actualmente el profesorado está muy preocupado con la violencia en la escuela, tema que no preocupa al gobierno. Así, la solicitud de apoyo del profesorado para este tema es hasta ahora rechazada y, al mismo tiempo, el gobierno obliga al profesorado a desarrollar actividades y discusiones que no tienen ninguna relación con la realidad de ellos.

En la mirada del sindicalista, el mayor problema del profesorado en Portugal, especialmente en la región norte, es el desempleo.

**Pregunta nº 8)** ¿Se analizan en el IPFP los movimientos de la Sociedad Civil, como las ONGs o movimientos económicos y políticos al margen del sistema?  
¿Se analizan la educación formal, no formal e informal?

**Análisis:** La educación formal es poco analizada en los Institutos. Además todos los Institutos tienen un abanico de actividades junto a la comunidad. En algunos casos el ámbito universitario y la estructura de la universidad es el local que se utiliza para la difusión, encuentros, reuniones, eventos. Pero, durante el periodo investigado eso no significaba que la temática fuera la enseñanza universitaria o incluso el sistema formal de la educación, aunque en varios momentos fuera citado por formar parte de las posibilidades de cambio. Los Institutos mantienen distintas relaciones con otras organizaciones y

movimientos sociales lo que constituye una fuerte red de acción para el propio Instituto.

Para Ángela Tereza, las Organizaciones no Gubernamentales (ONGs) son una manifestación importante de la sociedad civil, pero cometen el error de quedarse aisladas en su propio mundo; por lo que, incluso siendo muchas, hacen poco. Según la entrevistada, las ONGs trabajan sólo para sí mismas, alimentando los deseos particulares de sus representantes. José García López tampoco cree en la “buena voluntad” de las ONGs. Hace críticas a la tarea que desarrollan en las comunidades en que actúan y son poco eficientes.

**Pregunta nº 9)** ¿Cuáles son las necesidades fundamentales de la educación de hoy para contribuir al desarrollo de la paz y de los derechos humanos?

**Análisis:** Las necesidades fundamentales de la educación de hoy para contribuir al desarrollo de la Paz y los Derechos Humanos están en la politicidad de la educación. Los derechos humanos rechazados en las estructuras socio-económicas y la paz cuestionada en todo momento en los medios de comunicación, en la calle, en la propia escuela son algunos de los problemas macros sobre el tema propuesto. La democracia cuestionada y las acciones de los gobiernos centrales atenúan el espíritu de guerra entre los pueblos que disputan el dominio de riquezas. La solución, según los entrevistados, está en la educación, pero una educación que es política y que tiene sus límites.

**Pregunta nº 10)** ¿Cuáles son los temas centrales de discusión en el IPFP? (la acción en el ámbito educativo y normativo).

**Análisis:** En las reuniones del Instituto, son dos los temas centrales: la parte organizativa y la de desarrollo de proyectos. En la parte organizativa, la preocupación principal es la búsqueda de recursos financieros. Para intentar resolver el tema financiero, los directivos se reúnen para desarrollar proyectos

educativos que atiendan a los principios de la pedagogía freireana y que sean analizados por organismos de financiación que hagan inversiones en esta corriente política-pedagógica. El mantenimiento de la estructura del Instituto depende del dinero, como por ejemplo el pago del sueldo de la secretaria y de las dos investigadoras, ya que todos los otros participantes del instituto son voluntarios, incluso los directivos. Además, según los entrevistados, en especial de Oporto, sin dinero es difícil de realizar los proyectos del Instituto (es comprensible porque sólo ellos tienen una estructura con personas con sueldo mensual). En Aveiro y en Chaves, además de la financiación, el problema también es juntar a la gente en proyectos mayores, lo que significa más tiempo de voluntariado. Incluso Faro y Lisboa, con una red de contacto que les facilita la posibilidad de desarrollar proyectos, tienen dificultades en la captación de más personas.

**Pregunta nº 11)** ¿Cómo entiende usted hoy la paz y los Derechos Humanos?

**Análisis:** Las respuestas a la pregunta sobre lo que entienden por paz y los Derechos Humanos no fueron el desarrollo de una definición académica. Los entrevistados hicieron una exposición no academicista de sus concepciones. Sólo un entrevistado hizo una cita de la Carta de los Derechos Humanos. Apuntaron los temas de desarrollo económico y social, como también los problemas de empleo y justicia social que Portugal pasa en estos momentos. Manuel Santos Moreira dijo que “la paz es la bandera y los derechos humanos el bastón”.

**Pregunta nº 12)** ¿Cuáles serían los rasgos principales de una práctica educativa para la paz y los Derechos Humanos? ¿Cuáles serían las aportaciones del pensamiento de Freire a los conflictos de convivencia y a los temas de paz y derechos humanos en situaciones cotidianas que afectan a los agentes educativos?

**Análisis:** En cuanto a la pregunta sobre los rasgos principales de una práctica educativa para la paz y los Derechos Humanos, la respuesta principal fue la “participación activa en el aula”. La idea planteada es la de desarrollar clases con el reto de conseguir un estudiante activo. El diálogo en la clase fue citado por los entrevistados como una estrategia fundamental. Uno de los entrevistados hizo incluso un dibujo en el espacio de cómo hace la distribución de las sillas (siempre en círculo), y contó los problemas que tuvo cuando empezó con esta dinámica. La interdisciplinariedad del tema fue nuevamente citada. Los problemas están por ejemplo en el tamaño de las aulas y en la concepción bancaria de la educación aún presente en el sistema educativo.

Según la entrevistada Eduarda “No imagino estudiar Ciencia o Historia o Inglés o Portugués sin estudiar el mundo de hoy, un mundo de guerra, de hambre, de desempleo. Es un mundo de desigualdades. Y no encuentro una escuela que sea cultural, una escuela cultural es una escuela que hace la discusión de estos temas”.

Para el entrevistado José García López, lo más importante es “el proceso de democratización de la democracia, porque la democracia no es y sí está siendo (...); sólo podemos educar para la participación a partir de las prácticas de participación. La escuela tiene gran dificultad para realizar esto”. José García recuerda los límites de la escuela y que hay toda una sociedad que influye en la formación para la democracia y para la paz.

Para Adalberto Nunes Batista, “deberíamos empezar a valorar la diferencia y no a estigmatizarla; entonces la ciudadanía intercultural puede ser fundamental y la ciudadanía democrática reparar esta democracia representativa, como votar cada cuatro años, y después los ganadores se olvidan de la población y nosotros no nos sentimos representados. Se olvidan de que la ley sólo tiene sentido si forma parte de la transformación de la vida de las personas. Además de estas diversas dimensiones de la ciudadanía, que es compleja, hay otro aspecto, que es importante para mí, que es la generación de los derechos humanos - la ciudadanía ambiental. ¿Qué vamos a dejar a los niños? Otro ejemplo, la ciudadanía empresarial aún está lejos. Ellos tienen que tener más

conciencia de que sólo con un comercio justo es posible algún equilibrio”. El entrevistado hace una referencia a la globalización económica que prevalece sobre la posibilidad de una globalización más humana de los derechos humanos, del desarrollo humano, del equilibrio social y ético.

**Pregunta nº 13)** La desigualdad en la distribución de la riqueza es fuente de muchos conflictos y formas de violencia. Al mismo tiempo, las guerras más violentas han sido hechas por los países ricos y por personas con alto nivel de formación en educación formal. Las cuestiones relacionadas con la paz y los derechos humanos son complejas: hay varias formas de violencia, hay varios tipos de guerra... ¿Cuál es su opinión sobre estos escenarios?

**Análisis:** La mayoría de los entrevistados entienden que la distribución de la riqueza y las guerras imponen límites a la educación en la sociedad. Los intereses económicos y las maniobras políticas deciden los planeamientos de las guerras y de la justicia social. Para Beatriz, “más que saber las cosas hay que sentir las, porque vemos que esta sabiduría nos ha conducido a donde estamos”

**Pregunta nº 14)** ¿Desea hacer algún comentario más? (reforzar algo que ya dijo, decir algo más, hacer algún planteamiento que le parezca oportuno...). Le pido que termine con una consideración final sobre la tarea de la educación en la consolidación de la paz y de los derechos humanos.

**Análisis:** En lo referente a la última pregunta, la respuesta de los entrevistados de Oporto, que es, actualmente, la matriz del Instituto Paulo Freire, fue verbal, la respuesta de ocho entrevistados de otras sedes se dio con dibujos.

#### **14.1. Respuestas habladas:**

Para Beatriz: “No sé hacer grandes ‘tiradas’, ‘frases de impacto’ (sonríe). Mire: no voy decir que la revolución empieza en mi calle, yo digo que empiece dentro de mí”.

Hortensia Nunes “¿Este es un sistema en que se puede tener paz y Derechos Humanos si los niños están muriendo de hambre todos los días? ¿Cómo podremos pensar que el mundo está en paz cuando no todas las personas tienen el mínimo? Yo pienso que tenemos que luchar mucho contra esas faltas, es más en esta dirección no se puede tener paz mientras hay estas cuestiones”.

Lucía Oliveira: “Los Derechos Humanos están insertados en las prácticas educativas. Así, yo no puedo tener una práctica educativa que no respete a los demás. Los Derechos Humanos forman parte del día a día. No puedo trabajar con mis alumnos si no es con respeto mutuo: yo hacia ellos y ellos hacia mi y es esto lo que busco hacer.

Adalberto Nunes Batista – “Yo defendía la educación intercultural a principios de los años 90 y tengo una definición bien sencilla que es la igualdad para vivir y la libertad para convivir. Y tendría que ser de esta forma sencilla, porque pienso que, si no estuviesen satisfechas las necesidades básicas del ser humano, nosotros no podremos considerarnos educados.” Adalberto continua recordando una frase que dice: “En el infierno solamente están los otros, pero yo no estoy de acuerdo con este pensamiento porque son los otros los que me ayudan a descubrirme como persona. Entonces no puedo mirar a los otros como enemigos y es en este punto que la tarea de la educación es fundamental. Es fundamental como tarea de un acto de encuentro, de convivencia, de conocimiento, pero un conocimiento de aprender a respetar al otro y es esta dimensión la que no parece estar en los Derechos Humanos.

#### **14.2. Los dibujos (ver anexo documentos):**

- a) De los ocho dibujos, cinco empezaron con el uso del lápiz; tres de ellos tienen el lápiz como el trazado dominante en el dibujo final.
- b) Solamente uno utilizó otros recursos como clips y un cordón elástico.
- c) A todos hubo que pedirles que firmasen sus dibujos.
- d) Uno usó más de una hoja. Lo hizo para construir el “hoy” y el “futuro deseado”.

- e) Dos utilizaron sólo un color para hacer su dibujo: uno usó el lápiz, el otro usó el bolígrafo.
- f) El ambiente tradicional de la clase en el aula no estuvo presente en ninguno de los dibujos. Un entrevistado hizo un diseño de un cuadro de pared y dentro una mesa larga con personas alrededor de la mesa.
- g) La figura del Sol, el mapa del mundo y la balanza como equilibrio fueron usadas dos veces cada una.
- h) La figura de personas estuvo presente en tres dibujos. En dos de los diseños hay catorce personas en cada uno, en el otro hay ocho personas. Todas ellas están en colores diversos, cercanas entre sí y con los brazos abiertos.
- i) El dibujo más rápido que se hizo fue el de Caballo de Troya: veinte segundos.
- j) Dos no utilizaron ninguna forma escrita en sus dibujos.
- k) Uno escribió palabras de explicación al dibujo en los vértices de su triángulo. Por ejemplo, escribió: utopía, comunidad (humanidad), Estado (educación Humanista). Escribió también las palabras “equilibrio”, “hoy”, “mañana” y los nombres “José” y “María”, los pronombres “Yo” y “Tu” y las siglas ONU, UNESCO, ONG`s.
- l) Cinco dibujos además de la imagen utilizaron frases como:
- “Trozos de mí vida, *Bocado da minha vida, shaping my biography with...*”
- “*Reconhecer, respeitar, considerar a relevancia – por igual – dos que nos acompanha nesta viagem: os grandes e os pequenos, os verdes e os vermelhos, os finos e os grossos, os redondos e os cúbicos*” (Reconocer, respetar, considerar la relevancia – por igual – de los que nos acompañan en este viaje: los grandes y los pequeños, los verdes y los rojos, los delgados y los gordos, los redondos y los cúbicos).
- “*Educação como Cavalo de Troia na redemocratizacao e reinvencao da democracia*” (Educación como Caballo de Troya en la redemocratización y reinención de la democracia).
- “*Uma proposta de atividade para os Direitos Humanos: o muro da vergonha para deitar abaixo para um mundo melhor...*” (Una propuesta de actividad para los derechos humanos: derrumbar el muro de la vergüenza para un mundo mejor).
- “*Ler o mundo, escrever liberdade, construir a paz com recursos para todos*”.  
(Leer el mundo, escribir libertad, construir la paz con recursos para todos).

## **2. ACTUALIZACIÓN DEL PLANEAMIENTO DE FREIRE**

La actualización de las ideas y las prácticas de Freire parte de los resultados del desarrollo teórico-práctico y los resultados del primer momento de la investigación de campo.

Desde la actualización se buscan indicaciones sobre el diagnóstico de los problemas en la Península Ibérica, el tratamiento de estos problemas con la concepción freireana y las perspectivas de soluciones. La actualización no busca en sí misma algo necesariamente nuevo y sí un perfil de las reflexiones y prácticas actuales que pueden confirmar o redefinir nuevos pensamientos en la comprensión contemporánea del pensamiento freireano.

La actualización sigue la triangulación temática del cuestionario de la entrevista semi-estructurada.

### **2.1. ACTUALIZACIÓN DE LAS IDEAS DE FREIRE TEMÁTICA 1: HISTORICIDAD.**

Las cuestiones del cuestionario que están más directamente relacionadas con esta temática son las de número 1, 6 y 11.

Cuestiones:

1. Relaciones del entrevistado con la educación

Sobre el entrevistado:

1.1. Formación académica.

1.2. Desarrollo profesional.

1.3. Primer contacto con las ideas de Freire (motivo, época).

6. ¿Con qué pensamiento de Freire se siente usted más identificado (a)?

11. ¿Cómo entiende usted hoy la paz y los Derechos Humanos?



## **Actualización:**

Las ideas de Freire tienen repercusión en distintos ámbitos: académico, popular, sindical, en las prisiones, en las zonas rurales, en la alfabetización de adultos. Hay así, una variedad con relación a la formación, de clase social o de institución que defiende que buscan en los conceptos de Freire alternativas en la solución de problemas.

Hay una diversidad muy significativa de gente que se acerca a las ideas de Freire y que a partir de esta reflexión busca salida a sus cuestionamientos. Sin embargo se nota que hay alguna restricción a las ideas de Freire con relación a las prácticas educativas defendidas por él en el ámbito universitario, aunque el plan de discusión de los conceptos freireanos suelen tener espacios propios en el sistema educativo formal, especialmente y dialécticamente en la enseñanza universitaria. El Espacio Europeo de Enseñanza Superior podrá ser una oportunidad para empezar la aplicación de algunos conceptos freireanos en la Universidad, aunque que sólo sea en un departamento, lo que ya sería un avance, ya que esta investigación identificó que las acciones hacia la práctica de conceptos freireanos son puestos en marcha por profesores de un modo aislado más que a partir de la cohesión de un equipo de profesorado.

La discusión propuesta de Freire entre “oprimidos” y “opresores” tiene un reflejo fuerte en la comprensión del mundo, aunque pese a esta discusión la gran dificultad, en el mundo de hoy, es definir la figura del opresor y del oprimido.

Los primeros contactos con las ideas de Freire son, en general, cuando uno busca respuestas a la injusticia del mundo. Pero, estas ideas no son por sí mismas la respuesta definitiva. Hay que añadir la experiencia de vida de cada uno y el contexto. Así que algunos rasgos que identificamos en estas personas son:

- a) Sentimiento de injusticia convertido un fuerte deseo y acción de ruptura al sistema opresor, especialmente, la voluntad y esperanza de cambiar el orden de las cosas,

- b) Acción permanente en la lucha por la justicia social,

- c) Busca de la transformación-crecimiento personal,
- d) Transmiten seguridad. No es sólo una seguridad en hablar sobre Paulo Freire o en discutir conceptos freireanos, es también una seguridad en lo que ellos creen, hacen y luchan.
- e) Diálogo como fuente primera de aprendizaje y conocimiento. Incentiva el diálogo entre y con la gente con propósito de movilizar e involucrar a los demás en las causas que cree.

Las ideas de Freire suelen ser una fuente importante de explicación (1) a los fenómenos de opresión, (2) el por qué ocurren y (3) las posibilidades de solución.

Es importante sostener que reflexión y aplicación de las ideas Freire no están centradas en el sistema formal de educación, aunque sea el sistema universitario un espacio importante de difusión y reflexión. Aún hoy, incluso en el contexto de la Península Ibérica, las ideas de Freire circulan en diversos ámbitos, con especial atención a las áreas más populares, a la zona rural o en las discusiones de centros de estudios de regiones más carentes.

Desde las entrevistas de las instituciones del entorno y del desarrollo teórico-práctico se identifica como algunas ideas de Freire son valoradas como la participación activa, la democracia transformadora, la reflexión sobre el mundo y la lucha permanente hacia el cambio en los valores a favor del ser humano, siendo la más citada la connotación sobre la educación como política y la política de la educación.

## 2.2. ACTUALIZACIÓN DE LAS IDEAS DE FREIRE TEMÁTICA 2: ESTRUCTURA ECONÓMICO-SOCIAL-EDUCATIVA

Las cuestiones que están más directamente relacionadas con esta temática son las número 2, 3, 4, 7, 8 y 10.

Cuestiones:

2. Optar por un determinado estilo de educación es optar por un determinado tipo de sociedad. ¿Cuál es el tipo de sociedad que se discute en el Instituto?

3. Cuando surgió la idea de crear un Instituto llamado Paulo Freire, éste dijo: si es para recrearme háganlo, si es para copiarme olvídenlo. ¿El Instituto Paulo Freire atiende a este deseo de Freire?

4. ¿Cuáles son los proyectos de prácticas pedagógicas que el Instituto ha promovido o promueve?

7. ¿Cómo las estructuras socio-económicas influyen en las políticas educativas y en el proceso educativo?

8. ¿Se analizan en el Instituto Paulo Freire los movimientos de la Sociedad Civil, como las Organizaciones No Gubernamentales o movimientos económicos y políticos al margen del sistema?

10. ¿Cuáles son los temas centrales de discusión en el Instituto?

### **Actualización:**

Las críticas actuales a las estructuras son al poder económico-cultural y al sistema actual de (re)distribución de renta. Otros puntos fueron la fuerte presión que la cultura y la educación tienen que superar en el ámbito de la mundialización financiera y la permanente lucha hacia la construcción de estructuras humanas más solidarias. Las organizaciones no gubernamentales son un gran avance en esta dirección pero aún tienen mucho que hacer. Los problemas específicos identificados fueron los problemas de violencia escolar, la poca inversión en la educación de adultos, las críticas a los macro sistemas de enseñanza y su calidad.

Entre las fuentes de inspiración para superar estas críticas encontramos la atención al pedido de Paulo Freire de no querer ser reproducido. Es evidente el interés en la transformación de las ideas de Freire hacia los nuevos problemas que se encontrarán tanto en el nivel mundial como local. Hay una saludable vigilancia en la busca del nuevo valorando la curiosidad, la observación crítica, la participación activa constructiva. La posibilidad de cambio de la historia también llega a las organizaciones que están alrededor de los Institutos Paulo

Freire provocando un pensar dinámico y humano en la solución de los problemas.

Las estrategias de intervención pedagógicas son variadas y cada sede ha elegido distintos caminos en la defensa y promoción de los ideales de la democracia, la paz y Derechos Humanos. Por un lado, hay un avance significativo en la variedad y en la profundidad de cada intervención proporcionada por esta diversidad de intervención y autonomía en las intervenciones, pero por otro, no se concentran en una actividad única (con excepción a las actividades nacionales o internacionales tanto de los Institutos Paulo Freire como de los demás Institutos investigados). La concentración en un o dos actividades conjuntas aumenta el potencial de difusión masivo que es siempre más fácil y rápido a partir de un sólo mensaje.

### 2.3. ACTUALIZACIÓN DE LAS IDEAS DE FREIRE TEMÁTICA 3: LA PAZ Y DERECHOS HUMANOS.

Cuestiones nº 5, 9, 12, 13 y 14.

5. ¿Cuáles son las principales prácticas educativas para la paz y los Derechos Humanos, en su opinión? ¿Por qué?

9. ¿Cuáles son las necesidades fundamentales de la educación de hoy para contribuir al desarrollo de la paz y de los Derechos Humanos?

12. ¿Cuáles serían los rasgos principales de una práctica educativa para la paz y los Derechos Humanos? ¿Cuáles serían las aportaciones del pensamiento de Freire a los conflictos de convivencia y a los temas de paz y Derechos Humanos en situaciones cotidianas que afectan los agentes educativos?

13. La desigualdad en la distribución de la riqueza es la fuente de muchos conflictos y formas de violencia. Al mismo tiempo, las guerras más violentas han sido hechas por países ricos y por personas con alto nivel de formación en educación formal. Las cuestiones relacionadas con la paz y los Derechos Humanos son complejas: hay varias formas de violencia, hay varios tipos de guerra... ¿Cuál es su opinión sobre estos escenarios?

14. ¿Desea hacer algún comentario más? (reforzar algo que ya dijo, decir algo más o hacer algún planteamiento que le parezca oportuno...).

Le pido que termine con una consideración final sobre la tarea de la educación en la consolidación de la paz y de los Derechos Humanos.

### **Actualización:**

La paz como actividad lúdica. Posiblemente por eso su representación como una paloma blanca en un cielo azul con una rama de árbol y unos niños (vestidos, limpios y alimentados) en un jardín fue tan representativa durante tanto tiempo en el imaginario de las personas. La paz es muy relativa, intercambiando entre un estado personal, familiar, núcleo social, sociedad, sociedad mundial. Uno dice que no es feliz porque en el otro lado del mundo pasa algo indeseado.

Los Derechos Humanos, a su vez, posiblemente sean más mensurables. Hacer un listado de “Derechos” y al lado apuntar si este o aquel derecho está siendo respetado es una situación conflictiva-interna pero que ayuda en el crecimiento personal y a su vez en la interacción con el otro, en la comprensión del mundo y en la intervención activa. Y eso es muy difícil, pero al mismo tiempo impensable para el avance de las conquistas sociales. No se trata de dejar de tener “derechos” sino de ver la situación cultural que se nos impone con tanta claridad y seguridad, condiciones que a su vez son tan perversas e indeseables.

La dificultad es que temas como paz y Derechos Humanos son transversales.

La paz y los Derechos Humanos son pensamientos directamente relacionados con actitudes. Es una actitud de articulación para (re)establecer la justicia. Es, también, una actitud de entendimiento de las contradicciones y manifestaciones públicas de este estado injusto. Las manifestaciones de paz y de Derechos Humanos parten del entendimiento de la situación, del sentimiento de rechazo de la situación, de la motivación del cambio, y de un movimiento conjunto por

las posibilidades y alternativas. Esta acción podrá hasta empezar con uno, pero hay que empezar y agregar nuevos adeptos a las causas.

**24 Actualización de las ideas y prácticas del pensamiento de Freire a partir de las temáticas de cuestionario**

Temática	Actualización
Historicidad	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirmación de la representatividad e importancia de las ideas de Freire en el contexto contemporáneo de la Península Ibérica.</li> <li>- Repercusión del pensamiento freireano en distintos ámbitos.</li> <li>- Favorece la comprensión de los fenómenos y posibilidades de solución.</li> <li>- Incentiva el cambio de actitud hacia a sí mismo.</li> <li>- Motiva la participación en el conjunto social a través de las propuestas de liberación.</li> </ul>
Estructura económica social educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilita identificar aspectos de violencia en una sociedad tan mezclada, confusa y contradictoria.</li> <li>- Valora la creatividad en la busca de soluciones de problemas.</li> <li>- Resulta en un pensamiento dinámico-activo a partir de la concientización de problemas concretos.</li> <li>- Entendimiento de lo cotidiano como categoría de análisis imprescindible en el proceso de transformación social.</li> <li>- Define la tarea de las estructuras educativas y su relación con las otras estructuras sociales estableciendo precisión en el intercambio: responsabilidad y compromiso social.</li> </ul>
La Paz y los Derechos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentiva la lucha por la justicia a través de la teoría de la transformación de opresores y oprimidos.</li> <li>- Esclarece el porqué de la dinámica de estado permanente de concientización a través de la historicidad y de la cultura como transformadoras, y si así son podrán ser tanto para la paz como para la injusticia.</li> <li>- Defiende los ambientes de aprendizaje y la inter-relación entre ellos.</li> <li>- Ofrece base argumentativa para el discurso de los protagonistas populares.</li> </ul>

	- Explica y consigue llevar adelante la idea del diálogo como mecanismo principal en la defensa y promoción de los intereses de los tratados injustamente.
--	--

En este proceso de actualización se identifica también:

- Las prácticas más comunes de los Institutos Paulo Freire son la organización y promoción de eventos tipo congresos, seminarios, conferencias; edición de libros (impresos o virtuales), difusión y discusión de las ideas de Freire a través de la participación en eventos promovidos por otras organizaciones, actividades en conjunto con la comunidad con las más distintas características. Las prácticas más comunes alrededor de los Institutos Paulo Freire son el poder de movilización y de convencimiento político tanto en las estructuras del Estado como en las tomas de decisiones de empresas.

- Discusión y práctica en la ideas de Freire en el aula, aunque que sean iniciativas individuales.

- Utilización de la estructura universitaria para la organización y difusión de las ideas y proyectos de los Institutos.

- Las ideas de Freire más comentadas por los entrevistados fueron: la educación como política, el proceso de liberación tanto de los opresores como de los oprimidos, el oprimido que no puede volverse un opresor, la concientización y la necesidad del estado permanente de entendimiento del mundo.

La tarea de los Institutos Paulo Freire en la Península Ibérica en este proceso de consolidación de la paz y de los Derechos Humanos se desarrolla tanto en la formación permanente del profesorado, como en los distintos grupos sociales. Primero los institutos se organizan internamente construyendo las bases de diálogo y democracia que Freire tanto defendía. Por otra parte envuelve el medio externo convocándolo y provocando el debate dialogado, el conflicto desafiador y la participación motivante.

La pedagogía de Freire posibilita comprender cómo la educación se relaciona en temas como la diversidad cultural, democracia, justicia social, equilibrio socio-económico, paz y Derechos Humanos. Ellas contribuyen a la búsqueda

de soluciones de problemas como la lucha contra la violencia y la formación de ciudadanos participativos, comprometidos y responsables. La formación del profesorado apto para una educación para la paz y los Derechos Humanos es un reto y una necesidad. En la investigación-acción de Freire, el punto clave en las estrategias educativas aplicables en la formación de seres autónomos es el diálogo. Diálogo que es siempre intencionado. El diálogo y la política están en el pensamiento y las actividades de los directivos, empleados y miembros del Instituto Paulo Freire de Portugal y de España. Hay un deseo común: la construcción de un mundo mejor. Hay un proceso común: el constante fortalecimiento de los valores humanos, la democracia, la renovación personal. Hay una fuente común: las ideas humanistas, el pensamiento de Freire. Hay una vigilancia continua: la no realización de acciones fanáticas o de rituales de adoración hacia una idea o una persona. Hay una lucha constante: constituir una dinámica permanentemente crítica para la paz.

### **3. ANÁLISIS DE LAS ACTIVIDADES DE ESTRUCTURAS CONTEMPORÁNEAS**

En este apartado la propuesta es hacer un análisis de las actividades investigadas en las estructuras contemporáneas. Las categorías de análisis son las tres temáticas de la entrevista semi-estructurada a partir de las informaciones del segundo momento de la investigación de campo, las consideraciones de la actualización de las ideas de Freire y el desarrollo teórico-práctico.

#### **3.1. ANÁLISIS DE LA TEMÁTICA PROPUESTA EN EL CUESTIONARIO**

##### **3.1.1. TEMÁTICA 1: HISTORICIDAD**

Es la acción personal a partir de un ideal, el centro motor de las instituciones analizadas. A partir de un pequeño grupo de personas las instituciones se



constituirán y se desarrollarán. Sea instituciones de gran porte como Acción contra el Hambre, sea la pequeña y reciente Asociación de Educación para la No-Violencia. En el caso de los cursos universitarios, hay una atención a la acción de los profesores de involucrarse con los nuevos retos de la educación superior. La empresa privada familiar en la segunda generación y casi 80 años de existencia surgió a partir de la idea de dos personas. El caso de la Federación no es distinto. Si hoy cuentan con 16 asociaciones miembros, empezaron con un cuarto de esto.

Las organizaciones son distintas en el perfil jurídico, en la acción específica, en la forma como se estructuran. Pero son idénticas en un punto: el alto grado de formación de las personas involucradas en estas organizaciones. Podríamos suponer elevada formación profesional en las instituciones de ámbito universitario. Pero se nota elevada formación profesional en todas las estructuras analizadas aunque que no tenga una relación directa entre la formación y la función. En el caso del personal que trabaja en organizaciones, como Acción Contra el Hambre o en la Federación y también en las personas que apoyan las organizaciones como el caso de Asociación por la Verdad sobre el 11 de Septiembre de 2001 hay clara y precisa relación entre formación y función. Por ejemplo, en el caso de la Pastelería Lorena, los dueños no tuvieron formación en economía o similar. Son biólogos. Tampoco hicieron ningún curso de formación específico. Los empleados de la Pastelería tampoco tienen formación específica sea en economía o gestión, secretariado, control de cuentas, compras, ventas, atención al público. En el ámbito interno a la empresa los únicos que tienen formación profesional son el pastelero jefe que tenía y que continuaba haciendo cursos específicos de pastelería (incluso recibiendo premios de calidad) y una dependienta que tiene técnico en gestión. Todos los demás: los pasteleros, cocineros, ayudantes, dependientes todos aprendieron las actividades en el trabajo cotidiano, sea con los compañeros sea con los jefes. En el ambiente externo, los que tiene formación son los miembros de las empresas que asesoran la Pastelería como es el caso de la oficina de abogacía y la gestoría contable. También en el caso de la Asociación de Educación para la No-Violencia la mayoría de las personas tienen o están recibiendo formación en educación social.

Todas las organizaciones presentan retos importantes en el intercambio entre el medio y sus ideales principales. Algunas organizaciones de gran porte pasaron por dificultades y hasta repulsa del entorno en algunos intentos de desarrollar las intervenciones propuestas.

Las propuestas de desarrollo estudiadas fueron de gran valía en el análisis de las intervenciones educativas. Por ejemplo, la mayoría de las organizaciones estudiadas tenían la misma preocupación de no romper la cultura local, pero en muchos casos acabaron imponiendo los valores característicos del norte-occidental.

Se diagnosticó la preocupación por identificar, entender y superar las relaciones opresor-oprimido, la violencia estructural y la problemática sobre los derechos y deberes en todas las organizaciones estudiadas. Algunas en grado elevado, otras en grado menor. En algunas las relaciones de opresión eran más sutiles, en otras las relaciones eran abiertas. Pero en todas ellas era clara la dificultad y el reto permanente de estar en ámbitos de conflicto. Por ejemplo, el caso de la Cátedra Jean Monnet, el enfoque estaba en las disputas internacionales entre los Estados, mientras en la Asociación de Educación para la No-Violencia las discusiones se centraban en el poder de la prensa, del Estado Español en relación a las minorías, del sistema económico y sus vertientes de violencia. El Departamento de Economía Financiera discutía la relación entre las grandes redes de distribución de mercancía y su relación con la industria, con el consumidor y con los empleados. En el caso de Asociación por la Verdad sobre el 11 de Septiembre de 2001 la preocupación central era alertar de las barbaridades que el Estado norteamericano podría cometer en el hecho del ataque a las torres gemelas. Las relaciones de capital-trabajo y de trabajador-trabajador eran inherentes a la constitución de las organizaciones, sea la Acción contra el Hambre sea en la Pastelería Lorena.

Hay un conjunto de fuentes de información y conocimiento en que las organizaciones se apoyan para llevar delante los proyectos. En formación de conocimiento específico para el desarrollo de las actividades afines como el

caso de Acción contra el Hambre que presenta un plan anual de cursos en varios niveles y distintas áreas de formación. La Pastelería Lorena tenía claro que la formación estaba compuesta por un saber hacer permanente, cambiante y al mismo tiempo acumulativo que se configura en la misma empresa, y casi nada en formación externa como por ejemplo los cursos ofrecidos por la asociación de pasteleros.

El contenido político de las intervenciones de las asociaciones son percibidas tanto por los propios miembros de estas asociaciones como por las personas que participan de las actividades. Era muy permanente y activa la práctica política de la educación tanto en el Curso Jean Monnet como en el Departamento de Economía Financiera, en ambos casos la práctica de esta política educativa dedicaba mayor tiempo a la reflexión y menor tiempo a una práctica diaria de la profesión (porque la práctica de la didáctica era diaria en la relación profesor-alumno). En la Pastelería Lorena la intencionalidad de la acción era fuertemente vivenciada. Diariamente y permanentemente practicada y reflexionada. La acción política de vender más, disminuir costes, influenciar al consumidor. En todo lo que se hace, se piensa o se produce en la Pastelería hay un sentido muy claro de aumento de ventas o disminución de costes. Desde la ropa de los empleados, la limpieza (y como hacerla), la decoración, los escaparates, la producción de los productos y su presentación, la forma de cómo despachar la mercancía, los argumentos de ventas y las estrategias de compras de mercancías. Absolutamente todo está pensado siempre a partir de una única intencionalidad política, que es (repetimos) la de aumentar las ventas o disminuir los costes.

### 3.1.2. TEMÁTICA 2: ESTRUCTURA ECONÓMICO-SOCIO-EDUCATIVA

Son tres las fuentes de financiación de las organizaciones investigadas: inversión del Estado, donativos particulares/proprios, ganancias generadas a partir de venta de productos o servicios. Pero las estrategias para conseguir

dinero como también para utilizarlo son similares: proyectos de intervención y venta de productos y servicios. Los recursos financieros tienen aplicación inmediata en las actividades que se acreditan y en la reproducción y mantenimiento de cada organización. El reto de las organizaciones investigadas no está sólo en el planeamiento de practicar sus ideales, sino también el reto de los riesgos de la globalización financiera y de las olas de violencia que surgen sea en el continente europeo sea en otros continentes.

Hay, claramente, en estas organizaciones una preocupación por mantener vivas las distintas culturas con que intercambian.

- Acción contra el Hambre (y otras organizaciones que actúan en África) suelen tener problemas logísticos/operativos con las guerrillas locales o con las variaciones de gobierno, incluso teniendo un fondo de emergencia y personal altamente cualificado acompañado de planes complejos de acción-intervención en el terreno.

- Los cursos de Jean Monnet analizan la mala distribución de la renta y sus problemas en el escenario europeo. La fuerza económica, por ejemplo, de los alemanes en las fronteras o el reflejo de las amplias inversiones de los judíos en Holanda en las negociaciones internacionales en el ámbito de Unión Europea.

- En el curso de la Federación y en sus actividades buscan dar voz a las minorías. Permanentemente apoya y participa activamente en las protestas aunque los resultados no sean del todo estimulantes.

- El Departamento de Economía Financiera busca incentivar un aprendizaje, critica que sólo es posible si profesores y alumnos aceptan tal reto, y esta visión crítica, por ejemplo, en los estudios sobre la tomas de decisiones y su relación directa e intensiva con la responsabilidad social corporativa.

- La Asociación de Educación para la No-Violencia analiza en sus talleres el cruce de culturas y las soluciones para que la convivencia sea un intercambio y no una dominación camuflada.

- Curiosamente la Pastelería Lorena asume un papel importante en el aspecto cultural. Eso ocurre porque desarrolla una investigación precisa sobre las fechas de celebración y los pasteles, comidas, bebidas que están

directamente relacionadas con las fechas. Hay un porqué histórico-cultural del porqué se come “rosquillas” y el porqué son llamadas “rosquillas tontas”, “rosquillas listas”. Durante el periodo de investigación identificamos que la historia del porqué de las fechas y sus respectivas comidas, ritos y mitos son relatadas o contadas por los dependientes de la tienda a los clientes. Hay una vertiente de venta pura y simple, pero, por otro lado, hay todo un recuerdo y celebración de la cultura y la historia. En muchas ocasiones, clientes de la tienda preguntaban el porqué se celebraba y cuál era el ritual. Y es en este puente entre historia y venta, entre aspectos culturales y mercantilistas en el momento de la venta uno de los principales problemas que enfrenta Lorena: la pérdida permanente de este aspecto más histórico cultural en el momento de la venta. Cada vez más se hacen las cosas por hacer. Se pierde el puente entre el ritual y su significado. Por ejemplo, los tradicionales “roscones” que antes sólo eran hechos en el día 6 de enero de cada año, por que así era la tradición, pero cada año el roscón se hace más temprano. Muchas redes de pastelerías empiezan a ofrecerlo a comienzo del mes de diciembre. Algunas de las causas son la crisis económica, el aumento de la competencia y la pérdida generalizada de este aspecto histórico cultural que hace que el aspecto de la alimentación no se enlace con los rituales comunes. Y al mismo tiempo refuerza por un lado que la convivencia tradicional, sea con la familia, sea con los amigos adquiera cada vez más aspectos nítidamente comerciales, por otro que el propio comercio pierde espacio y representatividad social disminuyendo la venta-distribución de mercaderías con el único sentido de fortalecer el consumismo.

Con relación al ámbito interno de las organizaciones, hay una preocupación por parte de Asociaciones como Educación para la No-Violencia, la Federación, los cursos de Jean Monnet, Departamento de Economía Financiera de una busca permanente de la reflexión-creativa. El cuidado principal es no volverse puros reproductores de sus propios propósitos, aunque buscan avanzar y difundir sus valores. Es un trabajo difícil, pero la lógica es no repetir los errores de ayer, de crear organizaciones “ciegas” sin reflexión profunda de las consecuencias de sus acciones y repercusión en la sociedad. En el caso de la Pastelería Lorena hay también una búsqueda y exigencia de renovación, de formación de los

trabajadores, de innovar métodos o sistemas de trabajo. Pero la lógica de la acumulación privada de capital continúa. Ante esta lógica no hay discusión. A partir de esta lógica la estructura organizativa se sostiene: si la empresa no genera ganancias, no hay empleo. Este pensamiento es reproducido permanentemente. La lógica de toda la acción humana en la Pastelería es exactamente generar más riqueza. Es cruel, pero durante el periodo de la crisis de 2008-2009, mientras las historias de pérdida de condiciones económicas se multiplicaban tanto por la prensa como por los casos comentados por clientes, amigos, conocidos, los dependientes de la Pastelería Lorena estaban en un “oasis” por así decir. Nadie fue despedido. Los sueldos y los días de pago fueron mantenidos.

Acción contra el Hambre, Asociación Educación por la No-Violencia, Asociación por la Verdad sobre el 11 de Septiembre de 2001, Cursos Jean Monnet, Departamento de Economía Financiera y Pastelería Lorena eligen una misma estrategia de acción: concentrarse lo suyo. Buscan sinergia administrativa en el interior de la organización y una difusión más amplia en el exterior. La Federación, al contrario, apoya y desarrolla distintas actividades porque mantiene estrecha relación con las asociaciones que la componen.

Las iniciativas de Responsabilidad Social Corporativa era tema siempre presente. La diferencia era la intencionalidad del tema. En casos como la de Asociación para la No-Violencia, Curso Jean Monnet y el Departamento de Economía la discusión se centra con la intención de concientización del tema para provocar un cambio de actitud hacia las causas negativas de las empresas en el medio externo y alternativas posibles. Pero en otros casos, temas como el reciclaje se usa como mecanismos de concientizar para minimizar costes, evitar problemas de fiscalización, proporcionar un ambiente de trabajo más competitivo sin elevar el sueldo o necesidad de hacer alguna inversión. Porque la conciencia que algunos de estos directivos promovían nunca estaban relacionadas con temas que exigían del capital mayor esfuerzo, y sí en condiciones y temas en que tal conciencia era directamente atribuida a una dedicación del trabajador.

### 3.1.3. TEMÁTICA 3: LA PAZ Y LOS DERECHOS HUMANOS

Cada organización interviene en la sociedad de una forma distinta, aunque todas ellas (incluso la Pastelería Lorena) contribuyen a consolidación de la paz y Derechos Humanos. El ritmo organizacional sumado a las demandas de la vida occidental del norte favorece la reflexión sobre lo que es “justo”, cuál es la mejor decisión o actitud en la solución de problemas específicos.

Se identificaron eventos para la justicia y prosperidad en espacios no tradicionales de educación cada vez más amplia y permanente en estos dos años de investigación y estos mismos espacios no tradicionales son mayores si considerarnos los últimos 4 años.

Todas las organizaciones estudiadas ampliaron sus recursos. Analizaremos como ejemplo la más pequeña institución, la Asociación de Educación para la No-Violencia que, sin presupuesto fijo, sólo siendo organizada con una contribución anual de la Universidad Complutense que era destinada a la impresión de los boletines y especialmente con recursos de los propios voluntarios, que son 4 fijos y alrededor de 15 personas que apoyan la asociación esporádicamente, han conseguido en estos últimos dos años hacer un intenso trabajo de educación para la no violencia en Ghana. Ha llegado a tener en el país africano grupos de más de 30 personas por taller, además de tres personas locales que permanentemente desarrollan actividades en conjunto con la Asociación en Madrid. Y eso, sin olvidar los talleres semanales tanto en la Universidad como en la comunidad, además de otras actividades sea de iniciativa propia sea apoyando o en conjunto con otras organizaciones.

**25 Nivel de intensidad entre la actualización de las ideas de Freire y los eventos analizados, segundo momento del método investigativo**

<b>Temática</b>	<b>Actualización ideas de Freire</b>	<b>Nivel de Intensidad en los eventos del segundo momento de la investigación</b>
Historicidad	- Confirmación de la representatividad e importancia de las ideas de Freire en el	- No fue identificaba la presencia directa del pensamiento de Freire en los eventos investigados, aunque la

	<p>contexto contemporáneo de la Península Ibérica.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Repercusión del pensamiento freireano en distintos ámbitos.</li> <li>- Favorece la comprensión de los fenómenos y posibilidades de solución.</li> <li>- Incentiva el cambio de actitud hacia a sí mismo.</li> <li>- Motiva la participación en el conjunto social a través de las propuestas de liberación.</li> </ul>	<p>mención de su nombre tenía siempre buena aceptación despertando curiosidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La discusión sobre liberación y cambio personal fueron identificadas en los eventos de formación. En las empresas, tanto de fin social como capitalista tienen en su cotidiano una fuerte presión en la ejecución de actividades programadas.</li> <li>- La participación corporativa en el conjunto social en general es a través del argumento de la Responsabilidad Social Corporativa con carácter de comportamiento social en el interior de la organización, influenciando con mayor frecuencia la materia de protección del medio ambiente.</li> </ul>
Estructura económica social educativa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Facilita identificar aspectos de violencia en una sociedad tan mezclada, confusa y contradictoria.</li> <li>- Valora la creatividad en la busca de soluciones de problemas.</li> <li>- Resulta en un pensamiento dinámico-activo a partir de la concientización de problemas concretos.</li> <li>- Entendimiento de lo cotidiano como categoría de análisis imprescindible en el proceso de transformación social.</li> <li>- Define la tarea de las estructuras educativas y su</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Todas las empresas se preocupaban en interpretar las violencias de la sociedad actual. La intencionalidad de esta preocupación era la diferencia entre unas y otras. Mientras algunas empresas incentivan el debate de la violencia económica y cultural a partir de comunicados (y no comunicación) para diluir el miedo entre los empleados y así poder mejorar las formas de control otras empresas intentaban conciliar la competitividad con cooperación.</li> <li>- La creatividad era siempre bien vista en la solución de problemas, aunque que ni siempre incentivada.</li> </ul>



	<p>relación con las otras estructuras sociales estableciendo precisión en el intercambio: responsabilidad y compromiso social.</p>	<p>El problema es la apropiación de la acción creativa por parte de la empresa. Una apropiación definitiva porque en la mayoría de los casos la intervención creativa es esencialmente contextual.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El entendimiento de lo cotidiano fue identificado en los eventos de formación como estrategia para superar las dificultades de la vida.</li> </ul>
La Paz y Derechos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Incentiva la lucha por la justicia a través de la teoría de la transformación de opresores y oprimidos.</li> <li>- Esclarece el por qué de la dinámica de estado permanente de concientización a través de la historicidad y de la cultura como transformadoras, y si así son podrán ser tanto para la paz como para la injusticia.</li> <li>- Defiende los ambientes de aprendizaje y la inter-relación entre ellos.</li> <li>- Ofrece base argumentativa para el discurso de los protagonistas populares.</li> <li>- Explica y consigue llevar adelante la idea del diálogo como mecanismo principal en la defensa y promoción de los intereses de los tratados injustamente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En las empresas el aprendizaje era muchas veces técnico, poco reflexivo y en cierta forma obligatorio con claro objetivo de aumentar la productividad.</li> <li>- En los eventos de formación el aprendizaje buscaba una reflexión sobre el estado de las cosas, y, además había estrecha relación entre el ámbito corporativo y la discusión académica.</li> <li>- Los discursos populares no son utilizados como fuente de inspiración. En la academia se usan los autores clásicos, en las empresas las nuevas tendencias de gestión, las necesidades emergentes, los gustos o particularidades de los directivos, las voluntades de los consumidores.</li> <li>- Los comunicados son más frecuentes que el diálogo como mecanismo de (re)establecer las condiciones y las reglas inter-personales.</li> </ul>

### 3.2. ANÁLISIS POR CADA EVENTO INVESTIGADO

A continuación el análisis de intervenciones didácticas de cada organización y su reflejo en la formación del economista-gestor siempre a partir de una sociedad fuertemente determinada por valores económicos, el desarrollo teórico-práctico y la actualización de las prácticas de los Institutos Paulo Freire de España y Portugal:

a) Departamento financiero de la Asociación Acción Contra el Hambre, sede Madrid:

Identificamos dos tipos de procesos de enseñanza-aprendizaje:

1) Los conocimientos referentes a la parte contable-financiera. Es un conocimiento muy específico. El sistema contable utilizado es un programa informático desarrollado por la propia organización a partir de su sede central en Francia. Para aprender a utilizar el programa de contabilidad había cursos de formación, pero la mayor parte era aprendido durante el uso de los programas informáticos específicos.

2) El desarrollo personal y/o reto profesional promovido por los tipos principales de trabajo en la organización: el trabajo en las sedes y el trabajo en el terreno. Había formación específica tanto para los trabajadores como para los voluntarios que actuaban en el terreno. La sensibilización hacia las cuestiones principales de la pobreza y miseria en varias partes del mundo con particular atención a la mala nutrición era el argumento central. Este tema era importante porque tanto los voluntarios como las funciones de mando y los sueldos más elevados del personal contratado era la del norte occidental. Las condiciones de trabajo en el terreno representaban una experiencia de vida fundamental en el desarrollo personal de los trabajadores de la organización. Aunque trabajar en el terreno era una decisión que dependía de cada uno. Según observamos, trabajar en el terreno era el gran reto de los trabajadores, incluso los del departamento financiero. Los sueldos de los trabajadores utilizaban las mismas franjas que el mercado español y europeo. Las condiciones de trabajo son muy favorables. En el terreno, el trabajador está en condiciones de trabajo precarias. En algunos casos, por ejemplo, en sitios con bajo nivel de seguridad, con acceso eventual al teléfono o Internet, en pueblos

con elevado índice de criminalidad y en general con restricciones a la alimentación y material de trabajo. Por otro lado, el trabajador que está en el terreno mantiene la condición de traslado internacional, así mantiene una condición financiera elevada (comparada con la población local), seguro de salud y apoyo de la estructura organizacional, entre otros beneficios.

El objetivo principal de la institución es el combate contra la pobreza a partir de la nutrición. Así que al trabajar en una empresa que el resultado final es el número de personas atendidas o las regiones (sea de África, Oriente próximo, América Latina) que fueron impulsadas hacia una mejora en el nivel general de salud es un aprendizaje, una causa, que puede ser buena o mala, pero una causa distinta de organizaciones típicamente capitalistas. Y aún así, para este tipo de trabajo hace falta gente especializada y sensibilizada con estos temas. Así que era permanente tanto la necesidad de profesionales de gran formación que recibían sueldos competitivos en el mercado como de voluntarios.

La estructura organizacional estaba toda sostenida a partir de los países de mayor grado de destrucción. A partir de ahí, “el mundo” era comprendido y dividido entre las distintas sedes. El departamento financiero por ejemplo estaba estructurado a partir de grupo de zonas geográficas. Cada gestora financiera asumía la responsabilidad de las cuentas de determinadas zonas geográficas.

b) Asociación de Educación para la No-Violencia de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.

Durante el periodo de investigación la Asociación mantuvo semanalmente reuniones entre los miembros y voluntarios. La asistencia a las reuniones era de unas 13 personas. Durante los meses de vacaciones escolares no había reunión. Todas las reuniones se dividían en dos partes: parte organizativa y parte de desarrollo personal. La parte organizativa tenía como objetivo planear y desarrollar las actividades de la asociación. La parte de desarrollo personal era un momento de reflexión en que, a partir de la lectura de algún texto base, había una reflexión e intercambio relacionados con las propuestas de descubrir

internamente los conflictos y las barreras hacia una relación interpersonal más humana. Cuando había necesidad de nuevos encuentros entre los miembros de la Asociación no se llamaban reunión sino café. “Ir a tomar un café” era una reunión informal (pero en la que se discutían aspectos importantes de determinado problema) en que se hablaba sólo de temas organizativos. El “café” según lo identificamos no era una forma de excluir a uno o a otro, tampoco de disminuir la importancia de las reuniones semanales. En los “cafés” se profundizaban problemas de ejecución que habían sido tratados en la reunión anterior. Los “cafés” también eran una forma de atender a la necesidad de estar con los voluntarios pero que no pudieron comparecer a la reunión anterior. Los “cafés” eran un ajuste al poco tiempo que la gente suele tener disponible y esencialmente para arreglar los planes de acción a corto plazo.

Trimestralmente la Asociación editaba un boletín con las síntesis de las actividades desarrolladas. A cada seis meses hacía una especie de un cuadernillo que reunía las actividades del semestre. También había un planeamiento de retiro y encuentro que tenían como propósito tanto el desarrollo personal como el planeamiento a largo plazo de actividades en conjunto. Estas actividades estaban siempre planeadas a partir de las ideas centrales de “Silo” en que sus obras sobre humanismo, psicología y no-violencia eran la base teórica-filosófica de las actividades. También a partir del paso a paso y sugerencias de las obras de Silo se organizaban los eventos.

Durante el periodo investigado, los dos retos principales de la Asociación fueron: “el trabajo en equipo” y “la difusión”. El “trabajo en equipo” era sistemáticamente discutido y analizado entre los miembros de la Asociación. Al empezar un nuevo proyecto se sostenía la importancia del trabajo en equipo y las propuestas de superar este reto en el proyecto actual. Al final de la ejecución del proyecto había nueva reflexión sobre los avances y dificultades, tanto personales como del equipo del trabajo hecho.

Una de las actividades principales y permanentes en el interior de la Universidad eran los talleres de Educación para la No-Violencia. En la comunidad, las actividades principales eran: los seminarios de Educación para

la No-Violencia en el barrio de Tetuán (Madrid), el trabajo de escuelas de educación para la no-violencia en Ghana.

Los talleres en la Universidad eran fruto de las reuniones semanales. A partir de las reuniones que duraban alrededor de hora y media se planeaba un taller. El taller era de duración de 3 horas. A cada taller había un tema específico como, por ejemplo, la importancia de la publicidad en la sociedad occidental, las formas de violencia, el sistema universitario, el uso de los fármacos durante el periodo de exámenes.

Los “seminarios de No Violencia” se hacían en el barrio de Tetuán. La idea era exactamente hacer actividades hacia fuera de la Universidad. Algunos de los seminarios eran desarrollados en conjunto con otra Asociación, especialmente con el apoyo del local para realizar las actividades. Los seminarios llegaron a reunir cerca de 25 personas, la mayoría mujeres, inmigrantes comunitarios y no comunitarios. Un aspecto importante era que los no comunitarios no tenían formación universitaria, mientras los comunitarios que participaban de los seminarios tenían formación universitaria de las más variadas carreras. En algunos casos fue detectada la asistencia de familias completas (tanto de no comunitarios como comunitarios) en las actividades propuestas. La participación de la gente era muy activa y las historias de cada uno de un nivel de conciencia y sensibilización profundo. Los seminarios eran organizados en un primer momento a partir de una discusión sobre el tema de la no-violencia o un vídeo. El segundo momento, los asistentes se dividían en grupos de trabajo para intercambio y presentación de una síntesis. En un determinado seminario, la presentación de las síntesis se hizo a partir de pequeñas “representaciones teatrales” lo que obtuvo una respuesta positiva y contundente de los asistentes al final de la actividad.

Las escuelas en Ghana fueron constituyéndose a partir de un par de viajes de uno de los miembros de la Asociación juntamente con otra asociación. Durante el periodo investigado las actividades y los viajes era planeadas anualmente y han participado en las idas a Ghana tres personas de la Asociación. El movimiento en Ghana ha crecido considerablemente. La cantidad de asistentes

a las reuniones semanales era de alrededor de 50 y ya había representantes permanentes en dos barrios. Los viajes eran estimados alrededor de 15 días. Hubo también un ghanés que ha venido a España. Él participó de retiros y de varias otras actividades. Estos viajes añadieron un crecimiento personal importante. Sistemáticamente hay intercambio con interesados-voluntarios en esta acción. De alguna forma, cada viaje involucraba a todos, ya que eran puestas en marcha una serie de medidas que iban desde la recogida de recursos financieros hasta la donación de cuadernos y bolígrafos. Cada viaje un aprendizaje. A veces pasaban cosas como estas: primero se buscaba enviar lápiz de color, lápiz para escribir, borrador y sacapuntas. El tema era que para cada dos lápices tenía que tener un borrador y un sacapuntas. Mientras que los bolígrafos no necesitan de otros accesorios. Con el tiempo ya no se solicitaba lápiz, solo bolígrafos.

Una de las principales fuentes de financiación para los viajes y compra de material para Ghana eran los Conciertos Solidarios. Los Conciertos eran organizados cada 6 meses. La idea central del evento era reunir unos 4 o 5 cantautores en Madrid. Los conciertos llegaron a reunir cerca de 100 personas.

c) Asociación por la Verdad sobre el 11 de septiembre de 2001

Las principales intervenciones de la Asociación son los vídeos, material impreso editado por ellos y el testigo de técnicos de reconocimiento internacional sobre la posibilidad o no de la caída de las torres gemelas como consecuencia del ataque de los aviones.

La principal argumentación de los representantes de la Asociación es ayudar a la “concientización” de la gente. Sólo a partir de la información y concientización se podría llegar a la verdad sobre los hechos, incluso sobre el ataque a las torres gemelas. Un ejemplo importante de sensibilización, es alertar sobre la estrategia de guerra llamada “bandera falsa”: cuando un Estado crea una situación de destrucción de sí mismo, pero atribuye el ataque a un segundo Estado.

d) Curso Jean Monnet de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid

Se investigaron dos cursos de Jean Monnet. La estrategia didáctica de cada uno de los cursos era distinta, aunque la tónica crítica y la consideración hacia los modelos económicos y políticos eran insistentes y permanentes:

1) Durante el curso 2006-2007 en el “Curso Jean Monnet de Cuestiones Básicas” el material didáctico estaba centrado en un texto desarrollado por el profesor. El texto contenía todos los temas principales para cada aula. Las clases eran expositivas y al final del curso hubo un examen.

2) Durante el curso 2007-2008 en “Cuestiones avanzadas de la Unión Europea” el material didáctico estaba centrado en un libro y un texto. Las clases, al contrario del primer curso, estaban divididas: en los dos primeros meses, las clases eran esencialmente expositivas; en los meses siguientes, las clases eran esencialmente impartidas por los propios alumnos a través de presentación de temas específicos elegidos por ellos.

En ambos casos las intervenciones de los alumnos eran a fin de comprender las temáticas propuestas por el profesor. Las discusiones sobre la continuidad y mejora del estado de paz europeo era analizada a partir de las dificultades y de los retos de la Unión Europea actual, considerando los rasgos principales de su construcción-histórica. La influencia de las corporaciones en la consolidación europea se mencionó en el ámbito de naciones. Se hicieron varias consideraciones sobre la expansión de la Unión Europea. También varias críticas al papel de Europa en el escenario internacional y como responsable por influenciar la paz y la justicia en varios conflictos del mundo.

e) Departamento de Economía financiera y Contabilidad II de la Facultad de Economía y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid.

La asignatura investigada fue la Contabilidad Analítica 2007-2008, presencial, segundo ciclo. Las clases eran impartidas por dos docentes de la UCM.

Fueron tres los espacios de enseñanza: el espacio físico del aula, incluso el laboratorio de informática, el *Campus Virtual* y las tutorías. Esta investigación tuvo acceso a las clases y al material del *Campus Virtual*.

Se realizaron 16 clases entre noviembre de 2007 y enero de 2008. Eran dos encuentros semanales: los martes con una duración de una hora y los jueves con una duración de dos horas, siempre por las mañanas. En 16 clases, entre 6/11/2007 a 17/01/2008, se identificaron 92 intervenciones pedagógicas equivalente a 5,75 intervenciones explícitas por aula.

En un total de 23 horas/clase fueron identificadas una comunicación de intervención educativa cada 15 minutos.

Las clases con duración de 1 hora corresponden al 54% de las intervenciones educativas.

Aunque como asignatura piloto para el Espacio Europeo de Educación Superior y el periodo de formación para esta nueva propuesta didáctica, más del 80% de los diálogos profesor-alumno sobre dudas con relación a la estrategia didáctica tenían una única fuente: la importancia del examen. Cada 2:30 hs de clase las profesoras hacían mención al examen, o sea, como media, todas las semanas (las semanas suman 3 horas/aula) había como mínimo una referencia directa valorando el estudio en favor del examen, lo que contradice la propia estructura del curso que tanto valora las actividades continuas. Pero esta situación demuestra claramente la necesidad y la dificultad de adaptación a los nuevos procesos de alumnado y profesorado.

- Los docentes:

Los profesores estaban en sintonía con las intervenciones educativas, con la solución de conflictos, con la preocupación de mantener estrecha relación con



los temas de la asignatura con la realidad del mercado y en el aula estaban motivadas y eran motivadoras.

Merece la pena resaltar la especial atención que las dos profesoras siempre ponían en el énfasis en el raciocinio y no en la memorización (o automatización) en la comprensión y realización de los supuestos.

- Material didáctico:

El material de apoyo utilizado es actual, dinámico y práctico tanto para el acompañamiento del aula como para los estudios fuera de clase. Es un material claro y objetivo que favorece el estudio del alumno.

- Las clases en el aula y las clases en el laboratorio:

Con relación a la comunicación entre educadores y educandos, no se identificaron diferencias significativas por estar en clase o en laboratorio. Sí se identifican estrategias distintas entre un ambiente y otro, como por ejemplo, las clases llevadas a cabo en el laboratorio de informática eran destinadas a realización de presupuestos, además de la enseñanza del Excel. En las clases había la corrección de presupuestos o la discusión de textos teóricos previamente solicitados para lectura.

- Espacio y materiales de apoyo:

Aunque no tuvo interferencia directa en el desarrollo de las actividades, el aula era muy grande para la cantidad de alumnos, y principalmente, para la propia propuesta didáctica. El aula del laboratorio de informática era adecuada. Aún así, en las dos aulas tuvieron dificultad de lectura en la pizarra o en la pantalla.

- El *Campus* Virtual:

Parece contribuir a la transmisión de documentos y agenda, también al diálogo de los docentes con los alumnos individualmente como forma sencilla, práctica y moralmente aceptada por las partes. El *Campus* Virtual añade valor a las clases presenciales. En ningún momento hubo una valoración o desprecio del *Campus* ya que tenía un papel bien definido en la estrategia pedagógica elegida.

- Principal problema identificado: Intensidad de las lecturas y ejercicios:

Cabe llamar la atención sobre la distribución de la lectura o ejercicios en el tiempo, como por ejemplo: las lecturas solicitadas de martes a jueves o los muchos ejercicios de una semana para otra. Importante sostener que el desarrollo del contenido en su plan general y el planeamiento de cada clase en particular estaban sintonizados.

- Intervenciones del profesorado hacia a la motivación:

Las intervenciones motivadoras se dividen en 2 categorías:

- Motivación a partir de preguntas para la clase, representan el 83% (en el cuadro 3 está la clasificación de todas las preguntas).

- Motivación a partir de frases de incentivo, representan el 17%.

Algunas conversaciones y actitudes de incentivo a partir de las charlas de las profesoras fueron:

“¿Hemos trabajado? Pero trabajar no es mirar y copiar del año pasado. Es hacer” en 22/11/2007.

Recuerdo preguntas hechas en los días anteriores y pregunta  
¿Todos entendieron el planeamiento de raciocinio?, el  
22/11/2007.

“Clase sin alegría, necesita más participación”, y pregunta “¿Qué pasa, señores? ¡Vamos!” el 13/12/2007.

- Intervenciones del profesorado hacia la participación

Un poco más del 50% de las intervenciones que incentivaban la participación empezaban por las preguntas. El otro 50% corresponde a intervenciones de esclarecimiento, ejemplos prácticos, orientaciones sobre el curso, sobre la formación profesional, sobre la visión del gestor, la importancia de la asignatura en la carrera de los alumnos o que esclarecen conceptos administrativos que no tiene relación directa con el problema propuesto.

Fue evidente la gran diferencia de aprovechamiento pedagógico entre una prueba en formato tradicional a mediados de noviembre y una prueba constituida en un nuevo formato a mediados de diciembre. Para esta segunda

prueba, llamada “Prueba de Control”, fueron posibles 3 intervenciones. En esta prueba de control los alumnos tenían un punto específico a estudiar. Durante el examen tenían que resolver un presupuesto contable en  $\frac{3}{4}$  de hora. Luego la profesora hacía la corrección del presupuesto y al mismo tiempo resolvía dudas de los alumnos.

La semana antes de la Navidad (11ª y 12ª clases) fue dedicada al 100% a acciones de motivación.

En la última clase, las dudas y las intervenciones fueron un poco de todo.

- Sobre las preguntas hechas durante las clases:

Del total de 48 preguntas hechas: 42% fueron preguntas hechas por los profesores y contestadas por los alumnos, 37% fueron preguntas hechas espontáneamente por los alumnos y 21% fueron sobre cuestiones administrativas o el examen. Durante el diálogo en la clase los profesores consideraran como “buenas” 16,6% de las preguntas hechas espontáneamente por los alumnos.

- Momentos estrella en la clase

#### 1) Identificación de fallos cognitivos:

La sistemática de la prueba de control fue un momento muy rico y valioso en el proceso de aprendizaje. La corrección de la prueba fue hecha después de su término y con tiempo suficiente para que alumnos encontrasen sus fallos. La estrategia de poner en la pantalla grande el raciocinio esperado en el desarrollo del ejercicio también fue muy importante. La prueba de control no es una prueba de eliminación, lo que está de acuerdo con la propuesta del EEES. Dentro del calendario es un buen momento para que el alumno (y el profesor) puedan intervenir en el plan de estudios. También el docente podrá, mediante el resultado de esta prueba, hacer algún refuerzo en los temas que obtuvieron con resultados mucho más bajos que los esperados.

#### 2) Trabajo en conjunto y aprendizaje entre alumnos:

Después de solicitar a dos alumnas que desarrollen un presupuesto (cuenta de resultados) en la pizarra pide que todos los alumnos ayuden a las chicas a terminar con la actividad.

- Momento importante en la clase

1) La credibilidad de la propuesta de la asignatura:

En la primera clase después de la semana de Noche Buena parte de los alumnos estaban preocupados con la posibilidad de un examen sorpresa. Estos alumnos partían del antiguo, pero en varios casos presente, principio de la cultura punitiva de aprendizaje. La intervención de las profesoras fue precisa. Una forma objetiva, participativa y esclarecedora para la solución. Dejaron claro la propuesta pedagógica de la asignatura, y que ellas en todo momento siempre planeaban las actividades con todos los alumnos y que no había ningún motivo para hacer un examen sorpresa porque esta estrategia era totalmente adversa a la propuesta de participación que las profesoras tanto defendían.

f) Federación de Asociaciones en la Defensa y Promoción de los Derechos Humanos de España

La Federación reúne asociaciones. Así que su organización está entre representar tanto el conjunto de las asociaciones como cada una de ellas, y al mismo tiempo abrir un espacio de identificación que caracteriza la propia Federación sin ocupar en espacio de sus asociadas.

La organización de los eventos, durante el periodo de investigado, era una atribución de dos chicas formadas en empresariales y jóvenes. Ellas así deberían planear, organizar, obtener recursos financieros, difundir, mantener equilibrio financiero, acompañar todo el proceso y hacer una memoria final de las actividades.

El curso de formación de formadores en la educación de los Derechos Humanos era un curso dinámico por las características de las organizadoras

que actuaban a través de dinámicas en algunos momentos del desarrollo del curso, además de estaren siempre presentes y trataron de temas como el atraso de los alumnos y la realización de las tareas principales que eran las presentaciones de trabajos y la elaboración de una intervención educativa.

El curso no trato del tema de Derechos Humanos en el continente europeo. La propuesta de esta temática sin embargo fue aceptada tanto por ellas como por el propio grupo.

El contenido del curso discutía temas de distintos espacios geográficos o de grupos como indígenas.

Los temas de discusión se centraban en la presentación de determinada denuncia y las alternativas de solución. Los aspectos culturales de la región y el histórico eran punto clave para el entendimiento de la cuestión. Los intereses económicos, la posición política y la opinión pública internacional agentes importantes en la intervención de las barbaridades cometidas. Las inquietudes sobre los modelos económico-social y las posibilidades de transformación. Las denuncias eran severas y bien articuladas con argumentos provocativos y de sensibilización para las causas analizadas.

En la elaboración del curso se destaca:

- Los testigos. Personas que fueron víctimas de violencia y que no en una posición de pena o víctima pero si en una posición de lucha, reivindicación o discutir los por qué(s) de tanta violencia y las posibilidades de superación.
- Conferenciantes de la región. Los conferenciantes eran personas de la propia localidad en cuestión. Entonces, sobre los problemas de regiones de África, charlaron personas de esta misma región. Y así sucesivamente. La excepción fue el seminario sobre la China.
- Las dinámicas de grupo como herramientas de aprendizaje y no como una experiencia esporádica.

#### g) Pastelería Lorena

Una empresa mediana muy tradicional en el área noble de Madrid. Productos artesanos. Hay dos equipos: los del obrador y la tienda. Al entrar en la tienda, hay atención al público y al fondo los pasteleros tienen su espacio de trabajo. Son tres jefes: dos mujeres y un hombre. Todos formados en biológicas. El encargado es uno de los pasteleros con 10 años en la casa. Pero la organización misma de todo el trabajo se hace por el grupo que atienden a los clientes, mujeres sólo un hombre.

La dirección de la empresa es femenina. No verificamos en este caso, y durante el periodo investigado, una versión de dirección para la paz y los Derechos Humanos con características femeninas.

Aunque no están formados en economía, utilizaban gestión con los propósitos clásicos de maximizar resultados, establecer criterios de calidad, aumentar la difusión, disminuir los costes, aprovechar todas las posibilidades de ventas posibles. Los dueños tenían bien claro su posición de capitalista: generadores de riqueza, mercado de competencia. Articulaban el macro ambiente económico con las necesidades de la empresa utilizando ora la ley ora las normas de la empresa o incluso la condición moral-legal del modo de producción capitalista. Con frecuencia argumentaban con la ética y la moral exigiendo un compromiso profesional-estético. Variando y auto-clasificándose como víctimas en determinadas situaciones o como proteger el empleo de todos en otras.

En casi 80 años la empresa nunca tuvo pérdidas financieras, además siempre ha mejorado sus ofertas y diversidad de productos y servicios así como espacio físico. La calidad y la tradición de los productos es la marca principal de la empresa.

La dirección de la empresa era muy flexible tanto en la producción de los productos como en la venta de los mismos. Pero, esta flexibilidad organizativa no representaba necesariamente posibilidades de expresiones creativas de los

empleados, aunque la creatividad no fuera de todo rechazada. El volumen de trabajo y la interrelación entre los trabajos de cada uno era muy intensa. Esta característica exigía un seguir las reglas para aumentar la productividad. Reglas que cambiaban permanentemente.

El ambiente de trabajo era de mucha competitividad. Los conflictos eran permanentes, tanto en relación capital-trabajo, como trabajo-trabajo. La motivación era esencialmente financiera. La empresa ha recibido algunos premios de calidad durante el periodo de investigación. Los premios, curiosamente no fueron difundidos y tampoco utilizados como motivación. Las reclamaciones de los clientes eran el punto de partida para la el “diálogo”. Las reclamaciones entre trabajadores eran la continuidad de una relación que iba entre dura pero justa; justa pero cruel.

Los clientes eran un caso a parte. Posiblemente es una de pocas empresas en que el conjunto de clientes son “participativos activos en los procesos de motivación de la empresa”. Los funcionarios participaban de la vida de los clientes (y eran atendidas muchas personas por día) y vice-versa. Los clientes eran super respetuosos y atentos. Una franja de los clientes era muy tradicional y frecuentaban a la tienda diariamente. Otra franja también era muy tradicional y frecuentaba la tienda por determinados ciclos, por ejemplo, los clientes del fin de semana, los clientes de la tardes durante la semana, los clientes tradicionales del final de año y fiestas típicas. Había los clientes que sus abuelos ya compraban en la tienda. Otra franja eran los clientes esporádicos que compraban porque están cerca y los clientes nuevos que eran aquellos que compraban la primera vez pero que vueltaban a comprar.

Con relación a la competencia, según este análisis, la mayor competencia de Pastelería Lorena era la propia Pastelería Lorena, la segunda mayor competencia era el tiempo. En el verano, y el verano de un sábado o domingo, las ventas eran flojas. Durante el periodo de investigación fueron abiertos tres grandes negocios similares al de Lorena. Ninguno de ellos tuvo repercusión en las ventas de la pastelería. También fue modernizada una tienda tradicional al lado de Lorena y que tampoco provocó caída en sus ventas. Los planes de

Lorena es hacer una modernización general en la tienda, que incluirá cafetería con mesitas para clientes, ampliación de la tienda, aumento de la variedad de productos, modernización general de maquinas como de las cámaras de refrigeración tanto internas como externas y nueva decoración.

### 3.3. CONSIDERACIONES ENTRE CONCEPTOS E INVESTIGACIÓN DE CAMPO

**26 Consideraciones entre los ejes conceptuales centrales y la investigación de campo, segundo momento del método investigativo**

Ejes conceptuales centrales	Análisis
Desarrollo económico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En el aspecto de los individuos el desarrollo del país y las perspectivas de trabajo y el sueldo eran las charlas más presentes.</li> <li>- En el aspecto de estructura organizativa, curiosamente, el desarrollo económico sea del país sea global siempre era punto de discusión y análisis entre los participantes de esta investigación. Hay relación directa entre desarrollo económico y posibilidades de negocios. Desarrollo económico y ajuste social. Desarrollo económico y explicaciones de eventos históricos.</li> <li>- El desarrollo económico como mecanismo de imposición Norte-Sur también era discutido. Aunque que algunos momentos los participantes no deseaban esta intervención directa entre culturas era evidente que el contacto entre las organizaciones investigadas y sus actividades intervenían a través de una determinada concepción política Norte en el Sur, que podrá ser favorable o no, el que si apunta es que el método es intervencionista: sea porque el Norte tiene prisa, sea por que el Sur tiene intereses, pero siempre intervencionista, difícilmente y en pocos momentos de</li> </ul>



	<p>participación.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Confirman las críticas en que los principales beneficiados son los países desarrollados sea porque buena parte de los presupuestos son utilizados en el propio Norte, sea porque las ganancias generadas benefician directamente a la economía del Norte, o aún porque la apropiación de las ideas y conceptos generados son aprovechados a la larga en organizaciones del Norte.</li> </ul>
Justicia Económica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Los eventos en el interior de las empresas establecían esta temática bajo las categorías trabajo-capital, trabajo-trabajo, Estado-sociedad, Estado-Estado.</li> <li>- En algunos momentos los cursos de formación intensificaban el análisis de la distribución de la renta y aplicación de los recursos del Estado y en pocos momentos la tarea de las corporaciones en (re)establecer la justicia económica.</li> <li>- El incentivo a la formación continua ocultaba la valorización de la competitividad mientras las permanentes reuniones intentaban transmitir una idea de cooperación.</li> <li>- La cooperación en las empresas fue identificada especialmente como mecanismo de crear presión de un departamento hacia el otro en las disputas de los intereses y la conveniencia en la toma de decisiones.</li> </ul>
Historia del pensamiento económico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- No hay relación ni directa ni indirecta entre los eventos investigados y la historia del pensamiento económico. No hay referencia o discusión entre los eventos investigados relacionados con ideas de la historia económica. Mismo en el periodo de la crisis económica europea las preocupaciones y las discusiones son basadas en cuestiones directas sobre las condiciones de empleo, el cuestionamiento sobre el gobierno, expectativas temporal de la crisis. Pero las relaciones de éstas preocupaciones con los argumentos utilizados no proveían del conocimiento del pensamiento económico y sí</li> </ul>

	de relaciones directas entre por ejemplo desempleo-bajo sueldo, bajo sueldo-bajo nivel de consumo; perspectivas de trabajo-condiciones de trabajo. En estas discusiones había alguna influencia de la prensa en general bien como de los casos de familiares y amigos.
Modelos de Gestión	- Uso intensivo. Todas las organizaciones y todos los eventos estudiados buscaban maximizar recursos a través de planificación, organización y control. Los cursos de formación, aunque, preocupados con el aprovechamiento escolar, intentaban mantener en su estructura rentabilidad, planificación financiera adecuada y difusión.
Procesos de Liberación	- Los procesos de liberación identificados eran dispersos. Cada evento investigado incentivaba a su manera algún sistema que proporcionase momentos de liberación. La diferencia era la intensidad de este proceso de liberación. Claramente en los eventos de formación los procesos de liberación eran intensos, en las organizaciones con finalidad social los procesos de liberación era permanentes y las organizaciones más capitalistas los procesos de liberación eran nítidamente momentáneos.
Cultura corporativa	- A cultura corporativa como cultura participativa fue identificada con mayor empeño en las empresas de actividad con fines sociales. Los cursos de formación para adultos mantienen el reto de superar la cultura académica de la punición, especialmente a través del error, como proceso de aprendizaje.
Concientización y conflictos de identidad	- La concientización fue analizada tanto como mecanismo de control como mecanismo de transformación. La intención de los directivos en incentivar en un momento una conciencia reproductora y en otro momento una concientización transformadora. Esta intención y la conciencia de esta intención eran evidentes y dependían de los intereses y del ámbito. El mando intermediario, en varios momentos

	<p>confundía la concientización transformadora con la reproductora o no la deseaban. Con el poder en mano, el mando intermediario cometía graves engaños en la dirección de sufocar y muchas veces eliminar los pocos momentos en que los directivos buscaban introducir en la toma de decisiones elementos de concientización. Como era conveniente, los directivos aunque percibiesen esta situación permitían la continuidad de esta violencia.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- En varios momentos los conflictos de identidad eran utilizados como mecanismo de motivación.</li> <li>- Los conflictos de identidad eran como una prueba de superación para el individuo sin ningún apoyo, al mismo tiempo que los directivos aprovechaban las situaciones de conflicto interpersonal que estos conflictos de identidad generaban para intensificar los mecanismos de presión y control.</li> <li>- Los conflictos personales en muchas ocasiones eran utilizados como mecanismo de control, motivación y de favorecer la direccionalidad de la empresa.</li> <li>- En los eventos de formación el origen de los conflictos interpersonal eran mirados como forma de expresión de la individualidad de cada uno y a principio sin cualquiera aprensión.</li> </ul>
No violencia-activa	<ul style="list-style-type: none"> <li>- En los eventos de formación la no violencia activa era un tema superado. Se partía de la hipótesis de que en aquello ámbito había respeto y consideración entre todos y así las relaciones interpersonales y los conflictos se limitaban a las ideas y, además que esta prerrogativa tenía como objetivo el entendimiento y transformación y no la imposición de valores o de opiniones.</li> <li>- En los eventos en empresas sociales la no violencia activa tenía grado medio de intervención, y en las empresas con fines capitalistas la no violencia activa era regulada o</li> </ul>

	<p>mencionada a partir de los aspectos legales (derechos del trabajador) o normativos de la propia empresa.</p> <p>- La violencia era utilizada sistemáticamente en determinados momentos de conflicto de interés, especialmente cuando la temática era la relación capital-trabajo. El uso y abuso de la violencia era intencional, proposital y en muchas veces de larga duración. Pocas veces puntual. La violencia a través de las palabras, gestos, expresiones culturales, gustos personales eran permanentes y continuas, siendo utilizadas discriminadamente independiente de la formación, poder de mando, sexo, edad, condición socio-económica o nacionalidad.</p>
Superación de la Violencia estructural	<p>- Desafortunadamente la superación de la violencia estructural no fue de todo identificada. El diagnóstico fue que en determinados momentos la violencia estructural era minimizada. La estructura organizacional favorece la imposición de la voluntad de unos contra otros, tanto en su interior como en su relación con el exterior. Al mismo tiempo, en algunos momentos se identificó la discusión entre los participantes en superar la presión estructural. Cuando fue posible, este recurso era utilizado, sin desconsiderar, sin embargo, la posibilidad de la violencia estructural como forma de (re)establecer las condiciones idealizadas e ideales según la percepción de los directivos.</p>
Cultura de la Paz	<p>- Muy difundida poco practicada. La cultura de paz en los eventos analizados era siempre una condición esencial en la relación interpersonal y como estrategia de alcanzar los objetivos de la empresa. Esta evocación a la cultura de paz era mencionada, cuando, por ejemplo, los conflictos estaban en un nivel elevado de presión.</p> <p>- La mención a la cultura de paz, también era una base sólida para el desarrollo del trabajo repetitivo, para el control y para el mantenimiento y ejecución de los sistemas administrativos</p>

	<p>y procesos operacionales. En algunos momentos se identifica el intento de confundir seres pasivos con pacíficos.</p> <p>- La paz y la cultura de la paz son mencionadas en las empresas con fin capitalista como forma de atenuar el movimiento colectivo transformándolo en manifestaciones individuales como expresiones particulares, creatividad y especialmente reivindicaciones. Al mismo tiempo que hace referencia a la paz, los directivos promueven los conflictos, incentivan la competición ciega y sin escrúpulos, valoran las acciones de opresión y negocian el estado de liberación e identidad personal a partir de recompensas financiera o cambios de favores.</p>
--	--

## CONCLUSIONES

Las conclusiones están organizadas en dos grandes apartados: un apartado intenta abarcar algunas consideraciones articulando los conceptos claves que son economista-gestor, formación de adultos, contenido del curriculum corporativo que fueron desarrollados a partir de las ideas de Paulo Freire; el según apartado busca encaminar los problemas que fueron expuestos en el capítulo de introducción articulnado con las experiencias practicas.

### 1. SOBRE LOS CONCEPTOS CLAVES (articulando Paulo Freire, economista-gestor, formación de adultos y contenido del currículum corporativo).

Tras el análisis bibliográfico y la reflexión sobre las aportaciones fundamentales de la literatura conceptualizada, formulase a la continuación algunas conclusiones fundamentales a lo que hemos llegado:

#### 1.1. EL ECONOMISTA-GESTOR Y LA JUSTICIA SOCIAL

La confirmación de la convicción inicial de que el economista-gestor tiene tarea fundamental en la consolidación de una sociedad más justa a través de las empresas promoviendo, incentivando y especialmente desarrollando una praxis (reflexión-acción) que integre la sensibilidad social, la superación de los conflictos de identidad y la concientización problematizadora en la toma de decisiones.

## 1.2. NECESIDAD DE UNA PRAXIS PARA LA CONSOLIDACIÓN DE UN PLANEAMIENTO ESTRATÉGICO INTERACTIVO-PARTICIPATIVO.

El pensamiento estratégico organizacional y los modelos de gestión que pueden ser añadidos a este modo de pensar tienen fuertes rasgos de solución de problemas en ámbitos de riesgo e incertidumbres, pero sus fines son simplificadores, estrictamente acumulativo-expansionista-organizacionales. Cuando el planeamiento estratégico es utilizado como herramienta pierde su carácter complejo, dada la situación que es atribuida. El uso casi mecánico del planeamiento estratégico, deja poco espacio para sistematizar y profundizar la praxis de un planeamiento estratégico complejo en su eje nuclear que articula proceso-resultado-proceso.

Las distintas articulaciones y variables externas e internas están de alguna forma contempladas en los modelos actuales. Pero no es esta la cuestión, el tema es que, en la constitución de un planeamiento complejo, sus finalidades principales deberían ser diagnosticadas de forma interactiva-participativa con los distintos grupos de interés y no negociadas autoritariamente articulando de forma amplia los intereses de un pequeño grupo y atendiendo esporádicamente a los intereses de otros grupos.

El uso casi mecánico de la estrategia en los distintos niveles organizacionales, no permite la mejoría en el interior de las propias organizaciones. La autoridad deliberada y la prisa de un lado y la mecanización de los procedimientos del otro, alejan las posibilidades del aumento de la competitividad y favorecen la falta de compromiso organizacional, crisis de identidad y baja motivación personal.

## 1.3. RETROALIMENTACIÓN ENTRE LA (RE)PRODUCCIÓN DE LOS VALORES DE LA SOCIEDAD NÍTIDAMENTE CAPITALISTA-FINANCIERA-MILITAR Y EL ÁMBITO EMPRESARIAL Y EDUCACIONAL.

Esta dicotomía es cíclica. Los intentos de romper esta retroalimentación articulan el contexto de (re)producción con otras perspectivas que varían conforme las condiciones particulares y puntuales de cada situación. Muchas

veces se genera un acto de defensa delante de una situación que es imaginarla por el propio individuo porque libera en el aire un aroma de envidia, individualismo y venganza. Superar estos trazos que establecen el comportamiento en las relaciones de trabajo es un gran reto y la formación del economista-gestor debería establecer posibilidades, por ejemplo, incentivar la comunicación y no los comunicados, crear estrategias de solución de conflictos como positivo, permitir un desarrollo personal y no un desarrollo gestionado desde fuera. En la formación del economista-gestor estas posibilidades deben ser entendidas como acción permanente y no como mecanismos alternativos, o alternativas flojas, que sólo deben ser usadas en un u otro momento. Estos mecanismos contribuyen a la productividad, creatividad y desarrollo de procesos, de manera más sistemática que el autoritarismo desproporcionado o el paternalismo opresor. De esta forma centranse en los ejes principales de la competitividad a través del desarrollo y de la competencia conjuga técnica más potencialidad humana, más aspectos del comportamiento y debe adaptarse a las características de cada equipo de trabajo, a las expresiones individuales y a las particularidades contextuales. Para que el economista-gestor obtenga suceso en mantener y mejorar estas alternativas hace falta una intensa inversión en la consolidación del contenido político del currículo corporativo.

#### 1.4. FORMACIÓN PARA LA COMPETITIVIDAD DESTRUCTIVA

Aspectos tradicionales relacionales con el ámbito organizacional como competitividad, intensidad en los conflictos, fuertes negociaciones, no son del todo malos. Las características de cada individuo y especialmente los momentos de su propio crecimiento pueden favorecer su desarrollo personal estando en un ámbito competitivo o trabajando bajo mucha presión. Este no es el problema. El problema está en la intensidad continuada de estas características y en su carácter impositivo evocando el éxito. La cuestión que se identifica en la formación del economista-gestor es atribuir estos (y otros aspectos) como vitales en su realización personal sin respetar los deseos, expectativas, conocimiento y condiciones individuales. Esta violencia de imposición de papeles al otro empieza en la formación escolar, no necesariamente universitaria, con apoyo de algunas familias: preparan al joven



para ser competitivo destructivo. En la facultad esta competitividad es vivenciada por los distintos modelos organizacionales con una formación que evidencia el mando. En el trabajo se consolida una praxis del competidor destructivo incorporando lo que fue aprendido y que incorpora en sus pensamientos, emociones y actitudes dada la posibilidad de ejercer el papel que le fue impuesto.

Existen fuertes indicios de que el papel impuesto o asumido por el economista-gestor lo aleja de las tareas fundamentales del economista analítico-crítico. El economista analítico-crítico, al observar los fallos de determinada economía busca establecer políticas de intervención a fin de (re)establecer condiciones de justicia y de desarrollo a sus participantes. Interviene en los mecanismos estratégicos, ajustando recursos o creando nuevas condiciones u oportunidades. El economista que se dedica a las cuestiones de la empresa va poco a poco asumiendo también el comando ejecutivo-estratégico. Para emprender este nuevo carácter de ejecución tiene que incorporar en sus prácticas-reflexivas herramientas gerenciales en un proceso de interiorización automatizada que dificultan su exteriorización crítica.

La tarea principal del economista-gestor no se limita a generar riqueza a la empresa. La tarea principal es equilibrar las distintas redes de poder y los distintos intereses para una gestión que valore una prosperidad que supere la violencia estructural. En su desarrollo cotidiano, una de las principales tareas del economista-gestor es su contribución en su propia formación y en la formación de los demás, en la consolidación política del contenido del currículo corporativo.

El contenido político del currículo corporativo ha sido utilizado sistemáticamente en los más distintos ámbitos para la acción-justificada y no para la acción-reflexionada. Por ello, la referencia de la praxis empresarial es peligrosa. La praxis es la reflexión-acción y no la acción-justificada. Justificar no es equivalente a reflexionar. Al contrario, al justificar, desvincula el compromiso de la acción llevándola por los laberintos del poder estructural.

### 1.5. PODER DE CONVOCATORIA

Poder de convocatoria es la capacidad de una institución para sensibilizar y movilizar la participación de personas a partir de alguna propuesta.

Este poder de convocatoria es importante en la intervención de las organizaciones no gubernamentales, y las empresas deberían incorporarla a partir de la Responsabilidad Social Corporativa. En el ámbito empresarial esta propuesta se agrega al marketing. La diferencia es que en el caso de las empresas, las personas se movilizan no a partir de una propuesta, sino a partir de algún producto/servicio que está vinculado a algún valor social. Algunos principios de la Responsabilidad Social Corporativa tienen éxito como la protección del medio ambiente, pero su concepción nuclear tiene altos y bajos. La Responsabilidad Social no es siempre el reflejo de un proceso de concientización. En algunas ocasiones es sólo una respuesta (acción-justificada) al movimiento de la sociedad civil, la presión internacional, al fortalecimiento de su imagen, a los medios de comunicación. Parece que la Responsabilidad Social o asume la coordinación o establece parámetro interno de validez de estas nuevas demandas, contabilizándolas para después difundirlas. La reflexión proporcionada por la responsabilidad de la empresa para más allá de su estructura podría ser de gran contribución en la formación del economista-gestor, como mecanismo de cambio a partir de la concientización, concientizando críticamente y no concientizando ingenuamente argumentando con objetivos como bajar los costes, autopromoción o difusión empresarial.

En la formación del economista-gestor, el planeamiento de la Responsabilidad Social Corporativa no debe asumir, sutilmente, el papel de incentivar aún más la competitividad destructiva, perdiendo así la oportunidad de contribuir a la prosperidad con justicia. La Responsabilidad Social Corporativa no logró, en estos últimos años, ser renombrada como “Responsabilidad Social Cooperativa”, que estaría más ajustada a sus propósitos exactamente por alejarse de sus principios.

El uso instrumental de la Responsabilidad Social podrá fomentar o empeorar el fundamentalismo corporativo induciendo que es la empresa la solución universal de los serios problemas de los ciudadanos, especialmente en las sociedades con frágil estructura del Estado. Esta imposición ideológica niega la tarea del Estado como elemento fundamental en las relaciones económico-sociales, al mismo tiempo que podría inhibir expresiones individuales u otras iniciativas paralelas. Así intenta trasladar la legitimidad del Estado al margen de las discusiones estratégicas, pero atribuyéndole la responsabilidad de todos los demás problemas sociales –no rentables -, y la representación y expresión política de la población.

#### 1.6. EL CONTAGIO ES EL LADO PATALÓGICO DEL CURRÍCULO CORPORATIVO

Una de las formas más violenta de la violencia estructural es el contagio. La praxis problematizadora humanizadora el lado crítico-transformador del currículo corporativo. La violencia del contagio es la que se presenta como una forma de ser y estar consciente y socialmente aceptada ocultando que nada más es una repetición cultural del modo de ser y de estar del otro. Cambia la expresión de la individualidad por la de un clon cultural: ahora formas parte de la empresa. Y así será, si se empieza a reproducir y defender una u otra decisión patológica. Es patológica no sólo por la decisión en sí, porque en algún momento puede hasta ser una decisión socialmente aceptable, necesaria en el juego político del poder manipulativo, pero es también patológica por que su proceso genera y es generado por el determinismo de clonación cultural.

El contagio hace que el individuo desplace su conciencia crítica a una conciencia única. Conciencia única porque no admite otras formas de representación, que es distinto de luchar por algo a partir de la comprensión de distintos posicionamientos. La conciencia única sencillamente rechaza otros posicionamientos. Continúa su potencialidad crítica, pero este potencial es reutilizado para alimentar la violencia estructural porque su criticidad esta orientada hacia otra conciencia del mundo y de los valores. La conciencia única, lejos de la concientización, no le permite otras lecturas del mundo y de sí

mismo. Su visión del mundo es sostenida por las compensaciones financieras y de poder, justificada por los resultados meramente económicos de la organización. Un modelo de vida lineal con poca expresividad histórica y con futuro ya determinado, que es un negocio interesante en un contexto con tantos riesgos. Al desvincularse del ámbito de contagio pierde su identidad. En el intento de empezar el camino de vuelta de la conciencia hacia la conciencia crítica, pasará por un proceso de concientización extremadamente vulnerable, especialmente en función de la fragilidad, pero que podrá ser superada por la potencialidad crítica que permaneció “adormecida”.

La busca por algunos ejecutivos de actividades sociales puede ser una de las alternativas para permanecer activa su conciencia crítica, evitando ser totalmente absorbida por el contagio curricular corporativo. Representan los intentos del economista-gestor de superar su conflicto de identidad a partir de la integración de ámbitos aparentemente antagónicos pero que forman parte de la dialéctica del ser en su constitución histórica.

El contagio, resultado patológico del contenido político del currículo corporativo, es distinto de la influencia. Influnciar al otro es típico de estilos de liderazgo y están siempre presentes en los procesos de negociación o solución de conflictos. Este influenciar es negativo porque es impositivo. Influnciar el otro en el sentido de hacer que el otro haga alguna cosa aunque no quiera. La influencia en estos ámbitos utiliza técnicas cada vez más opresoras para conseguir sus resultados. Es distinto de una influencia educativa que evoca la concientización.

En este proceso de influencia autodestructivo, el individuo, aunque haga alguna cosa que no quería, mantiene activa su conciencia crítica, pudiendo concientizarse de las violencias impuestas. Podrá volver a ser como era, aunque con la “conciencia cargada” por haber hecho algo en que no creía, pero añadiendo en su proceso de concientización el descubrimiento y el desarrollo de una situación de opresión. En el contagio no. Cuando es contagiado, el individuo ha perdido la praxis. Mantiene el potencial de la concientización trasformadora, pero no consigue transformarla en acción-reflexión porque está

contagiado por la conciencia única, prácticamente sólo actúa desplazando la reflexión por la justificación. El contagio, al contrario que la influencia, no permite una concientización simultánea porque es exactamente en el momento en que la concientización se “desactiva” que el individuo no tiene más resistencias a las continuas dosis que ha recibido en el proceso de contagio y pasa a guiarse por la conciencia única.

### 1.7. EL USO DE COMUNICADOS DIFICULTA LA COMUNICACIÓN

Otro reto en la formación del economista-gestor es el uso excesivo de comunicados. Las reuniones como momento singular de los comunicados. Por ello la gran insatisfacción de las reuniones interminables y poco productivas. No sólo porque no son definidas las estrategias de acción sino porque el proceso de la definición de las acciones es muy político y negociador, agotando las relaciones interpersonales en las venas de la competitividad destructiva y del individualismo camuflado. Los comunicados están presentes en las reglas, procedimientos, tácticas y hasta incluso en la difusión del planeamiento estratégico. Hay una extensión de dominio cultural a partir de una gran cantidad de información que expresa su forma de control. Este contexto dificulta la comunicación privilegiando los comunicados. La comunicación, que es poco usual, es entonces acusada de ser la gran responsable de los problemas “¡Si hacemos tantas reuniones porque las cosas no van bien!” Esta expresión revela la confusión entre comunicación y comunicado en el interior de las empresas y especialmente en la tarea del economista-gestor que se forma y que es formador en la consolidación de la paz y los Derechos Humanos.

### 1.8. EL USO DEL “SI” Y DEL “ESTUDIO DE CASO”.

En el proceso educativo de economía hay un aprecio especial por el uso del condicional “si”. Aunque que se parta de un problema clave, las alternativas de solución son intermediadas por la condicional, abriendo varias posibilidades de solución en un intensivo juego de simulaciones. Las variables son puestas a prueba. Las articulaciones con otras hipótesis también son posibles,

incorporandolas a las condiciones inicialmente propuestas. Parece que, aunque el uso de la condicional pueda favorecer el desarrollo de múltiples posibilidades, podrá evocar cierto distanciamiento del problema clave. Las simulaciones exigen cierto nivel de conocimiento de los conceptos y abstracción en la articulación de ideas y especialmente capacidad de concentración.

En el proceso educativo de gestión hay un aprecio especial por el “estudio de caso”. Los estudios de caso están presentes tanto en libros de texto específicos para ellos como en la dinámica misma del aula. El cuidado con el uso de los estudios de caso es evitar un énfasis en la formación descriptiva con poca criticidad, además de poder sugerir erróneamente un entendimiento de la historia como lineal. Enseñar-aprender con los estudios de casos puede ser particularmente motivador porque son presentados casos verdaderos que intentan atraer la curiosidad a partir de empresas muy próximas a la realidad de los alumnos y que podrían ser más precisas si el excesivo énfasis a los estudios de casos de grandes empresas, fuera compartido con los contextos de las pequeñas y medianas empresas, incentivando nuevos negocios y sistemas de producción que valoren cuestiones centrales de la naturaleza humana.

Algunos cuidados especiales que se deben tener a tener tanto en el caso del uso del “sí” como en el caso de los “estudios de caso” podrían ser:

- a) Estos modelos pueden sugerir al formando que está legitimada la manipulación, así que la intervención educativa deberá discutir intensamente la contra respuesta a esta acción antidialógica;
- b) La eventual imposibilidad de que los alumnos expresen su creatividad no en la solución del problema a partir de las sugerencias dadas, sino su creatividad en las sugerencias para luego discutir las alternativas de solución;
- c) Un cierto determinismo del formador en la solución de los problemas propuestos, inhibiendo o evitando un intercambio con el conocimiento y las curiosidades de los alumnos;
- d) En algunos momentos, podrá sugerir un enfoque meramente técnico en la toma de decisiones valorando conocimiento específico, ignorando aspectos de sensibilización y olvidando las emociones, el juego de poder, las sensaciones

de temor y miedo que los afectados de las decisiones podrán sufrir. El estudio de caso, por ejemplo, puede hasta estimular que un grupo de alumnos intenten llegar a un acuerdo sobre las soluciones de los problemas propuestos. Además de la duda sobre la efectividad permanente y universal de esta tarea, aún tiene otra que es más preocupante. Es que la gran mayoría de las veces se estimula un simulador de diálogo-negociador y no un diálogo-dialogado y que además este diálogo-negociador es simulado solamente entre los (futuros) ejecutivos de la empresa ignorando todo el proceso de participación, proporcionando una visión lineal del proceso de toma de decisión, incentivando el uso de la autoridad establecida por la justificación técnica y distintas habilidades manipulativas, olvidando que en el proceso de toma de decisión tanto podrían participar representantes de otros niveles jerárquicos como de otras empresas o instituciones, además, sin discutir y analizar en una dimensión más precisa las consecuencias de las decisiones en los distintos sectores de la sociedad.

## **2. SOBRE LOS PROBLEMAS**

### **2.1. SUPERAR LA CULTURA DE LA GUERRA Y LA CULTURA DE LA GUERRA ECONÓMICA.**

Se identifica algunas señales para superar la cultura de la guerra y de la guerra económica como por ejemplo la creciente difusión y discusión en los cursos de formación sobre este tema y la manifestación permanente de la sociedad civil. La guerra económica es una cuestión técnica e ideológica. Y además no es sólo una cuestión que empieza y termina en las redes del Estado. La guerra económica está presente en la vida cotidiana, en las relaciones entre los individuos y los bancos, en la economía doméstica, entre trabajadores y empresarios, inversores y corruptos tanto empresariales como del Estado. Esta guerra económica está directamente vinculada a la economía sumergida que ahoga la libertad de sus miembros y cuando emerge para respirar quita el aire a los miserables y de a los distraídos, que en algunos casos podrá ser su último suspiro. Es una guerra económica porque la explotación de la mano de obra trabajadora genera impotencia, injusticia y violencia social. Es una guerra

económica porque continúa su explotación por género, y de la mano de obra inmigrante. Una guerra invisible a los ojos de las autoridades que creen que los servicios de asistencia social pueden superar estos problemas. También pasa desapercibida para las estadísticas y las técnicas de medición que ignoran que los actores económicos son sociales y que se mueven según sus intereses, condiciones de lucha y potencialidad de respuesta hacia a los problemas que enfrentan.

En la formación del economista-gestor la guerra económica debe desvincular tanto del militarismo como de la concepción de guerra, priorizando su concepción de justicia económica

## 2.2. DESMITIFICAR LA “PAZ” Y PROFUNDIZAR LA CULTURA DE LA PAZ ENCONTRANDO MECANISMOS PARA INCORPORARLA EN EL DÍA A DÍA DE LAS CORPORACIONES.

Una alternativa de desmitificar “el carácter lúdico de la paz” en la dirección de una “justicia de la paz” es a través del movimiento de coherencia interna. Profundizar y sistematizar la cultura de la paz en el interior de las corporaciones empieza con una condición especial porque la historia del pensamiento económico encoraja y aplica alternativas de establecer distribución de recursos. Las alternativas disponibles en el pensamiento económico son variadas porque varían las representaciones mentales de cada época. La dificultad está en la tarea de ejecución en el interior de las empresas, ya que para ello se utilizan mecanismos opresores que intentan instaurar un ser pasivo-perverso y no un ser autónomo-creativo.

En la formación del economista-gestor el ideal de paz debe asociarse a la justicia económica sumada a la interiorización de los valores más humanos teniendo en cuenta los parámetros de los Derechos Humanos.

## 2.3. PRESENTAR LAS BASES DE LA NO-VIOLENCIA ACTIVA COMO FUENTE DE RELACIÓN INTERPERSONAL.

En la formación del economista-gestor se podría añadir a las dinámicas de solución de conflictos como positivos, las temáticas de la paz positiva y los



aspectos de violencia para que la tarea del profesional sea entendida como un promotor en la consolidación del currículo corporativo no limitandose a una herramienta de manipulación.

#### 2.4. DIAGNOSTICAR Y SUPERAR EL CONFLICTO DE IDENTIDAD EN LA PRÁCTICA DEL ECONOMISTA-GESTOR.

El conflicto de identidad está por ejemplo en la ausencia del compromiso del profesional. Podrá colaborar en la superación de este conflicto, no imponer un papel de opresor al economista-gestor. Además de una evaluación de los cambios organizativos a partir de una perspectiva crítica percibiendo que los cambios auxilian mucho más a los controles que a las necesidades reales de los trabajadores y de la sociedad. En esta evaluación insertar los contextos particulares de cada sistema organizacional en el intento de no disipar la violencia, el miedo, la inseguridad. El economista-gestor es un trabajador con preocupaciones fundamentales de cómo establecer la justicia y el equilibrio entre los distintos grupos interesados en el proceso productivo y en su resultado. La insistencia determinista de presentar y formar al economista-gestor como representante del capital, a partir de sus técnicas y conocimiento, juega a favor de la empresa pero no es un atributo favorable tanto para el desempeño del profesional como para el beneficio de los propios empresarios: una formación lineal no favorece la competitividad y la creatividad, sino la reproducción de las barbaridades corporativas y es esta ecuación la que tiene que estar clara en el proceso de formación, en su reconocimiento y posibilidad de superación de la identidad. Tampoco resuelve la dualidad entre ser representante del capital o morir de hambre.

En la formación del economista-gestor se debe contemplar, en la composición de su identidad como profesional, la dicotomía entre ser o no un representante legal-moral del capital como promotor o no de las redes de injusticia social y violencia institucional. La formación debe debatir si el economista-gestor representa un robot de los procesos de gestión y un repetidor de las técnicas de aplicación y evaluación de recursos o un elemento no sumiso, con capacidad transformadora.

## 2.5. ACTUALIZAR EN EL CONTEXTO CORPORATIVO LAS CONDICIONES DE FORMACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN PARA EL ECONOMISTA-GESTOR QUE FAVOREZCA UNA ACCIÓN MÁS COHERENTE EN MATERIA DE DERECHOS HUMANOS.

Temas como equidad, libertad y democracia son discutidos en los más distintos textos del pensamiento económico. La dificultad está en compaginar estos temas con los modelos de gestión. Y cuando los modelos de gestión asocian estos temas, lo hacen a través de la Responsabilidad Social Corporativa, de las políticas del departamento de recursos humanos, o determinan que ya es un caso definido por la política de tributación y redistribución de renta de cada gobierno. El reto que se añade en la formación del economista-gestor está en la diferencia de orientación de las líneas de pensamiento: en la conjetura A, que defiendes la “prosperidad con justicia”, en la conjetura B, que discutes la “modernidad con apropiación”. La discusión de estas dos conjeturas debe ser incentivada articulando sus potencialidades y asociando su concepción según las condiciones de la economía regional entrelazada con la economía global.

El temor es que en el proceso formativo la “conjetura” cambie de “opción” en un proceso de simplificación que se aleja de la complejidad formativa que este profesional exige. Y, así, se substitue la compaginación de las dos conjeturas por la opción entre una u otra. Se incentiva como verdadera la opción “B” dejando la “A” como un ideal posible de concreción a partir del Estado. Pero, hay otro temor. Es que esta opción parece que no es una opción reflexiva-crítica. Y es por que el proceso didáctico debe superar esta tendencia política en el proceso formativo. Desvelar tanto en la academia como en el ámbito del trabajo las posibilidades de intervención social del profesional que se forma y que se va formando en la praxis misma de la profesión. Considerar, así, las “conjeturas” como capacidad compleja de intervención y no utilizando un proceso reduccionista para deshacerse de estas conjeturas. En este proceso formativo no reduccionista es fundamental la expresión social. La participación activa de la sociedad civil para superar la presión desproveista de la sensibilidad crítica, pero enraizada en la razón del inmediateismo. Así podría evitar la continuidad de la elección de la opción “B” para permitir superar una

visión de una sociedad incapaz de transformarse históricamente con una perspectiva poco promissora en la confrontación con los obstáculos de la vida.

### 3. LIMITACIONES DE ESTE ESTUDIO Y PROSPECTIVAS

- La investigación de campo se centra en la actualización de las ideas de Paulo Freire a partir de los Institutos Paulo Freire de la Península Ibérica con el apoyo de otros institutos Paulo Freire e instituciones alrededor. Los estudios siguientes podrían articular otros institutos Paulo Freire, incluyendo la sistematización de los institutos de otros continentes.
- La investigación de campo de este estudio se centra en el área urbana. El área rural es un importante centro de formación y seguramente podría ser objeto de estudio en futuras investigaciones.
- El papel de la colonia china en España y Portugal podría ser una representación importante en la defensa y promoción de la paz y derechos humanos, con particular atención a la formación y a la “gestión” de las tiendas de los chinos y su contribución en la consolidación de la justicia social local y la influencia de este grupo local en el escenario internacional.
- Durante el año de 2010 hubo cambios de gestión o de directivos en dos de las empresas investigadas que sugieren nuevas posibilidades de intervenir en las propuestas de formación.
- Un momento importante para nuevas investigaciones serían los rasgos del escenario europeo de formación de adultos bajo influencia del Espacio Europeo de Educación Superior.



## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



ACTA ÚNICA EUROPEA (1986), Luxemburgo y la Haya.

AFONSO, O. (2006), Numerical computation for initial value problems en economics. *FEP Working Papers: Research – Work in Progress*. Nº 202, febrero. Porto: FEP.

AGUIAR, M. A. F. (2000). *Psicologia Aplicada à Administração: teoria crítica e a questão ética nas organizações*. São Paulo: Excellus Editora.

AGUIAR, M. A. F. y DIB, A. (1998). Buscando a criatividade no universo organizacional globalizado. En: *Criatividade, para quê? Conferências, palestras e artigos*. São Paulo: UNESP, pp. 92-98.

AKTOUF, O. (1993). O simbolismo e a cultura de empresa: dos abusos conceituais às lições empíricas. En Chanlat, J. F. *O indivíduo na organização*. Vol 2. São Paulo: Atlas.

AKTOUF, O. (1996). *A administração entre a tradição e a renovação*. São Paulo: Atlas.

ALVES, R. (2000). *Filosofia da ciencia: o jogo e as suas regras*. São Paulo: Loyola.

ALVES, R. (2002). *Estórias Maravilhosas de quem gosta de ensinar*. 2º edición. Porto: Asa.

ALVES, R. (2003a). *A alegria de ensinar*. Porto: Asa.

ALVES, R. (2003b). *Conversas com quem gosta de ensinar*. 2º edición. Porto: Asa.

AMIN, S. (1973). *Desarrollo desigual: ensayo sobre las formaciones sociales del capitalismo periférico*. Barcelona: Fontanella.

AMNESTY INTERNACIONAL REPORT (2008). State of the world's Human Rights. <http://archive.amnesty.org/air2008/esl/Homepage.html>

ANDERSEN COUNSULTING y THE ECONOMIST INTELLIGENCE UNIT (1999). Designing Tomorrow's Organization. *Revista Talento*, 10/1999.

ANDREWS, K. (1965). *Business policy: text and cases*. Homewood: Irwin.

ANSOFF, H. I. (1965). *Corporate Estrategy*. Nueva York: McGraw-Hill.

ANSOFF, H. I. (1993). *Implantando a administração estratégica*. São Paulo: Atlas.

ARGYRIS, C. (1975). *A integração indivíduo – organização*. São Paulo: Atlas.



- ARIEFF, I. (2003). *Nações Unidas e o mercado internacional de armas*, Reuters.
- ARROTEIA, J. C. (2002). Recursos humanos e desenvolvimento regional. En Costa, J. S. (coord.) *Compendios da economia regional*. Coimbra: APDR.
- BAILEY, K. D. (1978). *Methods of social research*. Nueva York: Free Press.
- BAIN & COMPANY (1999). Relatorio, Direccion de Rigby, Darrell. En HSM Management. *Quem tem medo das ferramentas gerenciais? Conheça 25 instrumentos de gestão e sua utilização pelos executivos*, março-abril de 2000.
- BANDRÉS MOLINÉ, E. y SANAÚ VILLAROYA, J. (2009). Formación de capital. En García Delgado, J. L. y Myro, R. (direc), *Lecciones de economía española*. 9º edición. Navarra: Arazandi y Thomson Reuters, pp 93 – 107.
- BARBER, W. J. (2005). *Historia del pensamiento económico*. Madrid: Alianza.
- BARNARD, C. I. (1971). *As funções do executivo*. São Paulo: Atlas.
- BASTIDA, A. (1994). Educar para la paz a través de la guerra. En *Cuadernos de pedagogía* nº 227. Julio-Agosto, pp. 97-100.
- BAUTISTA, A. (2001). Desigualdades sociales, nuevas tecnologías y política educativa. En AREA, M. (coord.) *Educar en la sociedad de la información*, pp. 179-213. Bilbao: Descleé de Bromer
- BAUTISTA, A. (2003). El proceso transformador de un grupo de madres: de analfabetas a formadoras en audiovisuales. *Revista de Educación*, nº 330, pp. 281-301.
- BAUTISTA, A. (2005). El sonido en la enseñanza. En Monclús, A. (coord.) *Las perspectivas de la educación actual*, pp. 341–350. Salamanca: Témpora.
- BATEMAN, T. S. y SNELL, S. (1998). *A Administração: construindo vantagem competitiva*. São Paulo: Atlas.
- BAUDRILLARD J. y MORIN, E. (2004). *La violencia del mundo*. Barcelona: Paidós.
- BBC (2009). *GM pierde su reinado*. 21/01/2009. [www.bbc.es](http://www.bbc.es)
- BBC (2007a). *Esclavitud Introducción*. 13/03/2007. [www.bbc.es](http://www.bbc.es)
- BBC (2007b). *Esclavitud Cronología*. 12/03/2007. [www.bbc.es](http://www.bbc.es)
- BBC (2007c). *Esclavitud no es historia*. 15/03/2007. [www.bbc.es](http://www.bbc.es)
- BEAUD; M. (1994). *História do capitalismo: de 1500 aos nossos dias*. 4º edición. São Paulo: Brasiliense.

BECK, U. (1999). *O que é globalização? Equívocos do globalismo: respostas à globalização*. São Paulo: Paz e Terra

BELMONTE G. (1997). *Empresa familiar detém metade dos empregos do mundo*. Estado de São Paulo. 10/10/97. Caderno Economia. p. B10.

BELTRÁN, L. (1993). *Historia de las doctrinas económicas*. Barcelona: Treide.

BENNIS, W. G. (1972). *Desenvolvimento organizacional: sua natureza, origens e perspectivas*. São Paulo: Edgard Blücher.

BERTALANFFY, L. (1968). *Teoria general de los sistemas: fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

BERZOSA, C. (1999). El subdesarrollo, una toma de conciencia para el siglo XXI. En *Berzosa et al. Derechos Humanos y desarrollo*. Bilbao: Ediciones Mensajero, pp. 17–29.

BERZOSA, C. (2004). *De una Europa dividida a una Europa desigual*. Madrid: Unión Editorial.

BOJUNGA, L. E. A. (1990). *Natureza jurídica do contrato de franchising*. Jurisprudência dos Tribunais de Alçada Civil de São Paulo, São Paulo, 24(124): 6-26, nov./dez. 1990.

BOSERUP, A. y MACK, A. [1975] (2001). *Guerra sin armas: la noviolencia en la defensa nacional*. Madrid: Catarata.

BOULDING, K. (1972). Toward the development of a cultural economics. En *Social Science Quarterly*, 53, 2, pp. 267-284, septiembre.

BOWLES, S.; GORDON, D. y WEISSKOPF, T. (1992). *Tras la economía del despilfarro: una economía democrática para el año 2000*. Madrid: Alianza Editorial.

BRANDÃO, A. (1993). *Estratégias e estruturas industriais em economias abertas: uma aplicação ao caso português*. Porto: Asa.

BRANDÃO, C. R. (2005). *Paulo Freire, educar para transformar: fotobiografia*. Projeto Memoria. São Paulo: Mercado Cultural.

BRANDÃO, A. y ESCALEIRA, J. (1994). Colusão, comércio internacional e impacto ambiental. EN *3ª Encontro nacional de economia industrial*. Organizan: Facultad de Economia do Porto y Universidad Católica Portuguesa do Porto, octubre, Porto.

BRANDÃO, A.; CASTRO, A. y VASCONCELOS, H. (1997). Estratégias e estruturas industriais e o impacto da adesão à comunidade europeia: caso das indústrias têxtil, vestuário e calçado. En *Documentos de Trabalho*. Lisboa:

GEPE – Gabinete de estudos e prospectiva económica (Ministério da Economia).

BRECHT, B. (2004). *ABC de la guerra*. [s.l.] Caracol.

BRUNER, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza.

CANELO, M. J. (2006). Dimensoes geopolíticas do modernismo. *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 74, junio, pp. 115 – 127.

CASTELLS, M. (1988). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Madrid: vol. 1. Alianza.

CASTELLS, M. (2001). Globalización y antiglobalización. En *El País*, 24 de julio. Opinión, pp.11-12.

CAPELLA, J-R. (2007). *Entrada en la barbárie*. Madrid: Trotta.

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

CARREÑO, B. (2009). La economía sumergida crece con la crisis al 19,5% del PIB: entre 12 y 15 millones de personas en España realizan trabajos que no se declaran. *Público*. Año II, nº 595, 18 de mayo cuaderno Dinero, pp. 22.

CHANDLER, A. D. (1962). *Strategy and structure: chapters in the history of the industrial enterprise*. Cambridge: MIT Press.

CHANLAT, J-F. (1993). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. São Paulo: Atlas.

CHANLAT, J-F. (1996). *O indivíduo na organização: dimensões esquecidas*. Vol. 3. São Paulo: Atlas.

CHAPLIN, C. (1936). *Tiempos modernos*. USA.

CHERTO, M. R. (1988). *Franchising: revolução no marketing*. São Paulo: Mc

CHIAVENATO, I. (1985). *Recursos humanos*. São Paulo: Atlas.

CHIAVENATO, I. (1999). *Administração nos novos tempos*. São Paulo: Makron Books.

CHOMSKY, N. [1973] (2006). Las universidades y las empresas. En Otero, C. P. (comp.) *Sobre democracia y educación: escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas*. Vol. II. Barcelona: Paidós, pp 159–166.

CHOMSKY, N. [1997] (2006). Los dos papeles de la universidad norteamericana. En Otero, C. P. (comp.) *Sobre democracia y educación*:

*escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas*. Vol. II. Barcelona: Paidós, pp.125-157.

CHOMSKY, N. [1994] (2006). Prólogo. Democracia y educación. En Otero, C. P. (comp.) *Sobre democracia y educación: escritos sobre las instituciones educativas y el lenguaje en las aulas*. Vol. II. Barcelona: Paidós, pp 47-68.

CLOONEY, G. (2006). *Buenas noche y buena suerte*. USA.

CODY, F. y SIQUEIRA, S. (2000). *O professor do terceiro milênio*. [São Paulo], Cotia, Íbis.

COOK, T. D. y REICHARDT, C. S. (1986). Hacia una superación del enfrentamiento entre los metodos cualitativos y los cuantitativos. En COOK, T. D. y REICHARDT, C. S. (coord) *Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*. Madrid: Morata, pp. 25–58.

COMISIÓN EUROPEA (2001). *Vivir en un espacio de libertad, seguridad y justicia: justicia y asuntos de interior en la Unión Europea*. Europa en Movimiento. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN EUROPEA (2003a). *La globalización en beneficio de todos: la Unión Europea y el comercio mundial*. Europa en Movimiento. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN EUROPEA (2003b). *Hacia la Europa basada en el conocimiento: la Unión Europea y la sociedad de la información*. Europa en Movimiento. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

COMISIÓN EUROPEA (2004). *Libertad, seguridad y justicia para todos: justicia y asuntos de interior en la Unión Europea*. Europa en Movimiento. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

CORTÉS, R. (2007). *Concursante*. España.

CORTESÃO, L. (1988). *Escola, sociedade que relação?* Porto: Afrontamento.

CORTESÃO, L. (2002). Origens e significados do lançamento do “Instituto Paulo Freire de Portugal”. En Macedo, E (coord.). *Um caderno novo*. Colección Querer Saber 1. Porto: IPFP y CRPF, pp 7-14.

COSTA, J. S. (2002). As Infra-estruturas colectivas e o desenvolvimento regional. En Costa, J. S. (coord.) *Compendios da economia regional*. Coimbra: APDR.

COSTA, F. B. (2005). *Instituições do distrito do Porto*. Porto: Governo Civil Distrito do Porto

COSTA-GAVRAS, K. (2005). *Arcadia*. Bélgica, Francia, España.

CUERVO GARCÍA, A. (1991). *Rentabilidade y creación de valor en la empresa*. Barcelona: Real Academia de Ciencias Económicas y Financeiras.

CULLEN, C. A. (1997). *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*. Buenos Aires: Paidós.

DAHAB, S. (1996). *Entendendo o franchising : uma alternativa eficaz para o pequeno e médio empreendedor*. BA: Casa da Qualidade.

DAVIS, K. y NEWSTROM, J. W. (1992). *Comportamento humano no trabalho: uma abordagem psicológica*. São Paulo: Pioneira.

DELGADO, A. P. (2002). Servicios e desenvolvimento regional En Costa, J. S. (coord.) *Compendios da economia regional*. Coimbra: APDR.

DEMING, E. (1990). *Qualidade: a revolução da administração*. Rio de Janeiro: Saraiva.

DEMO, P. (2002). *Complexidade e aprendizagem: a dinamica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas.

DENZIN, N. (1970). *The research act in sociology*. Londres: Butterworths.

DIB, A. (1998). *Franchising: uma alternativa no contexto da globalização? Um estudo exploratório*. Mestrado. PUC: São Paulo.

DIB, A. (1999). Pensando o franchising como alternativa organizacional no contexto globalizado. En: *Administração em diálogo - programa de estudos em Administração PUC/SP*. São Paulo: EDUC, pp. 103-17.

DIB, A. (2003). Meio ambiente por inteiro: uma decisão estratégica e humana. *RAFI Revista da Administração da FAESP*. IPCA. Ano 1, nº 1, Año 1, pp. 28-34. ISSN 168-6289. Re-edición electrónica en 2007.

DIB, A. (2006). "Reflexões de Freire sobre la diversidad cultural". *Quaderns d'Educació Contínua* 15, Depósito legal: V-5125-2000, ISSN: 1575-9016.

DOW JONES (2000). Bolsa é nova arma do Greenpeace: grupo ambientalista compra ações da Shell para lobby ecológico. *Gazeta Mercantil* 15/02/2000, pag. B4.

DOWBOR, L. (1995). prefacio. En Freire, P. (1995) *À sombra desta mangueira*. 3ª edición. São Paulo: Olho d'Água.

DRUCKER, P. (1981). *O melhor de Peter Drucker sobre Administração: fator humano e desempenho*. São Paulo: Pioneira.

DRUCKER, P. (1989). *As fronteiras da administração: onde as decisões do ambiente estão sendo determinadas hoje*. São Paulo: Pioneira.

DRUCKER, P. (1991). *Inovação e Espírito Empreendedor (entrepreneurship): prática e princípios*. 4ª edição. São Paulo: Pioneira.

DRUCKER, P. (1998). *Introdução à Administração*. 3º edição. São Paulo: Pioneira.

EINSTEIN, A. [1936] (1995). En una asamblea a favor de la libertad de opinión. En Einstein, A *Sobre el humanismo: escritos sobre política, sociedad y ciencia*. Barcelona: Paidós, pp 67–68.

EINSTEIN, A. [1945b] (1995). *La guerra se ha ganado, pero la paz no*. En Einstein, A *Sobre el humanismo: escritos sobre política, sociedad y ciencia*. Barcelona: Paidós, pp 85-88.

EINSTEIN, A. [1945a] (1995). Guerra atómica o paz. En Einstein, A *Sobre el humanismo: escritos sobre política, sociedad y ciencia*. Barcelona: Paidós, pp 69–74.

EINSTEIN, A. [1947e] (2005). La mentalidad militar. Barcelona, Alpha Decay.

EINSTEIN, A. [1947d] (1967). La necesidad de una organización supranacional. En Einstein, A *Escritos sobre la paz*. Barcelona: Península.

EINSTEIN, A. [1947c] (1995). El intruismo militar en la ciencia. La mentalidad militar. En Einstein, A *Sobre el humanismo: escritos sobre política, sociedad y ciencia*. Barcelona: Paidós, pp 95-97.

EINSTEIN, A. [1947b] (1995). Carta abierta a Asamblea General de la ONU. En Einstein, A *Sobre el humanismo: escritos sobre política, sociedad y ciencia*. Barcelona: Paidós, pp 43–47.

EINSTEIN, A. [1947a] (1995). Guerra atómica o paz. En Einstein, A *Sobre el humanismo: escritos sobre política, sociedad y ciencia*. Barcelona: Paidós, pp 74–83.

EINSTEIN, A. [1949] (1995). ¿Por qué el socialismo? En Einstein, A *Sobre el humanismo: escritos sobre política, sociedad y ciencia*. Barcelona: Paidós, pp. 9–16.

ELLIOT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

ELLIOT, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

ENGELS, F. (1968). *El origen de la familia, de la propiedad privada y del estado*. San Sebastián: Editorial.

EMERY, F. E. y TRIST, E. L. (1960). Socio-technical Systems. En *Management Sciences Models and Techniques*, vol. 2. London.

ESTATUTOS del Instituto Paulo Freire de España, [www.institutpaulofreire.org](http://www.institutpaulofreire.org)

ESTATUTOS del Instituto Paulo Freire de Portugal (2002). En Macedo, E. (coord.) *Um caderno novo*. Colección Querer Saber 1. Porto: IPFP y CRPF (pp 23-32).

ETZIONI, A. (1989). *Organizações modernas*. 8ª edición São Paulo: Pioneira.

FAUNDEZ, A. (1989). *Oralidade y escrita: experiências educacionais na África e na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra.

FAYOL, H. [1916] (1978). *Administración industrial y general: previsión, organización, mando, coordinación, control*. Buenos Aires: Editorial Argentina de Finanzas y Administración.

FÉRIA, F. (2006). *A canção de Lisboa*. Portugal.

FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2004). *Las tareas de la profesión de enseñar: práctica de la racionalidad curricular. Didáctica aplicable*. Madrid: Siglo XXI.

FERREIRA, L. F. (2000). *A pobreza em Portugal na década de oitenta*. Lisboa: Conselho Económico e Social.

FERREIRA, L. F. y RODRIGUES, C. F. (2002). *Distribuição do rendimento, pobreza e papel das políticas redistributivas*. Porto: Comissão de Cordenação da Região do Norte CCRN.

FERROUKHI, I. (1993). *L'Expose*. Francia y Marruecos.

FILSTEAD, W. (1986). Una experiencia necesaria en la investigación evaluativa. En COOK, T. D. y REICHARDT, C. H. (coord) *Métodos cualitativos y cuantitativos em investigación evaluativa*. Madrid: Morata, pp. 59–79.

FORTUNA, C. (2002). Cultura urbana e os espaços públicos: sobre as cidades e a emergência de um novo paradigma sociológico. En *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 63, octubre, pp. 123–148.

FREIRE, P. [1959] (2002). *Educação e atualidade brasileira*. 2ª edición (en 2002). São Paulo: Cortez y Instituto Paulo Freire.

FREIRE, P. (1965). *Educação como pratica da liberdade*. 27ª edición (en 2003). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1967). Papel da educação na humanização. En Freire, P. *Uma educação para a liberdade*, 3ª edición (en 1974), pp. 7-21. Porto: António Abreu.

FREIRE, P. (1968a). A alfabetização de adultos – crítica de sua visão ingênua: compreensão de sua visão crítica. En Freire, P. (1975), *Ação cultural para a liberdade*. 10ª edición (en 2002). São Paulo: Paz e Terra, pp. 15-26.

FREIRE, P. (1968b). Os camponeses e seus textos de lectura. En Freire, P. (1975). *Ação cultural para a liberdade*. 10ª edición (en 2002). São Paulo: Paz e Terra, pp. 27-34.

FREIRE, P. [1969] (1977). *Extensão o comunicação?* 12ª edición (en 2002). São Paulo: Paz e Terra. (primera publicación como ¿Extensión o comunicación?, por el Instituto de Capacitación e investigación en Reforma Agrária, Santiago de Chile; en Brasil primera edición en 1970).

FREIRE, P. [1970] (1987). *Pedagogia do oprimido*. 39ª edición (en 2004). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1970b). Educação para a conscientização: conversa com Paulo Freire. En *RISK, World Council for Christian Education*, nº 4, Genebra (también publicado en Freire, P. FREIRE, P. (1974), *Uma educação para a liberdade*. 3ª edición, pp.23-40. Porto: António Abreu).

FREIRE, P. (1973). Conscientização e libertação: uma conversa com Paulo Freire. Una entrevista ao Instituto de Ação Cultural de Genebra. En Freire, P. (1975). *Ação cultural para a liberdade*. 10ª edición (en 2002). São Paulo: Paz e Terra, pp. 153-168. (también publicado en FREIRE, P. (1975), *Educação política e conscientização*. 2ª edición (en 1977), pp. 5-24. Lisboa: IDAC/Sá da Costa Editora).

FREIRE, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*. 3ª edición. Porto: António Abreu.

FREIRE, P. (1975). Algumas notas sobre concientización. *Ação cultural para a liberdade*. 10ª edición (en 2002), pp. 169-176. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1978). *Cartas a Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4ª edición (en 2002), São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1978b). *Os cristãos e a libertação dos oprimidos*. Lisboa: Base.

FREIRE, P. (1979). *Educação e Mudança*. 27ª edición (en 2003). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª edición (en 1980). São Paulo: Editora Moraes. 1980.

FREIRE, P. (1982). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 42ª edición (en 2001). São Paulo: Cortez.



FREIRE, P. (1984). prefácio. En Faundez A. (1989), *Oralidade e escrita: experiencias educacionais na África e na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia de España y Ediciones Paidós.

FREIRE, P. (1991). *Educação na cidade*. 3ª edición (en 1999). São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (1992a). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 11ª edición (en 2003). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1992b). *Política e Educação*. Questões da nossa época. 5ª edición (en 2001). 23. São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (1993). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.

FREIRE, P. (1994). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e meu trabalho*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1994b). Prólogo en McLaren, P. (1995), *Pedagogia crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era pos moderna*. Barcelona: Paidós.

FREIRE, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. 5ª edición (en 2005). São Paulo: Olho d'Água.

FREIRE, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29ª edición (en 2004). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1998). *Paulo Freire o andadillo da utopia*, multimedia. CRIAR – Asseroria de Comunicação de São Paulo y Radio Nederland – emisora internacional de Holanda.

FREIRE, P. (2000). *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP.

FREIRE, P. y DARCY DE OLIVEIRA, R.; DARCY DE OLIVEIRA, M. y CECCON, C. (1980). *Vivendo e aprendendo: experiencias do Idac em educação popular*. 10ª edición (en 1987). São Paulo: Brasiliense.

FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. 5ª edición (en 2002). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. y GUIMARÃES, S. (1982). *Sobre educação: diálogos*. Vol. 1, 5ª edición (en 2001). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. y GUIMARÃES, S. (1984). *Sobre educação: diálogos*. Vol. 2, 3ª edición revista e ampliada (en 2003). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. y GUIMARAES, S. (2003). *A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. y MACEDO, D. (1990). *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. 2º reimpresión (en 1994). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, P. y MILITANTES DA BASE F.U.T. (Frente Unitária de Trabalhadores) (¿1974?). *Alfabetização e conscientização*. (origen del texto: mesa-redonda con la participación de los militantes de la Base-Frente Unitária de Trabalhadores, Pereira, Virgínia; Medeiros, Manuela; Policarpo, Helena y de Gomes, Teresa Santa Clara). Lisboa: Base.

FREIRE, P. y NOGUEIRA, A. (1989). *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 6ª edición (en 2001). Petrópolis, R.J.: Vozes.

FREIRE, P.; NOGUEIRA, A. y MAZZA, D. (orgs.) (1990). *Fazer escola conhecendo a vida*. 8ª edición (en 2001). Campinas, S.P.: Papirus.

FREUD, S. (1969). Más allá del principio del placer. En Freud, S. *Psicología de las masas*. Madrid: Alianza.

FREUD, S. [1930] (1987). *El malestar en la cultura*. Madrid: Alianza.

FURTADO, C. (1986). *Teoria e política do desenvolvimento económico*. 9º edición (en 1987). São Paulo: Companhia Editora Nacional.

GADOTTI, M (1979). Educação e ordem classista (prefacio). En Freire, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

GADOTTI, M. (1992). *Escola cidadã*. 5ª edición (en 1999). São Paulo: Cortez.

GADOTTI, M. (1998). *Pedagogía da praxis*. São Paulo: Cortez.

GADOTTI, M. (2003a). Globalização e educação. Foro Social Mundial Temático: “*Democracia, derechos humanos, Guerras y Narcotráfico*”, Cartagena de Indias, Colombia – Junio, 16 al 20 de 2003.

GADOTTI, M. (2003b). Boniteza de un sonho: ensinar-e-aprender- con sentido. Novo Hamburgo: Feevale

GADOTTI, M. (2005). O Plantador do futuro. En Costa Pinto (editor) *Paulo Freire a utopia do saber*, Revista Coleção Memória da Pedagogia, nº 4. São Paulo: Segmento Duetto. pp. 6-15

GALTUNG, J. (1966). *Teoría y métodos de la investigación social*. Tomo II. Buenos Aires: Univers editora.

GALTUNG, J. (1985). *Sobre la paz*. Barcelona: Fontamara.

GALTUNG, J. (1995). *Investigaciones teóricas: sociedad y cultura contemporáneas*. Madrid: Instituto de Cultura Juan Gil-Albert y Editorial Tecnos.

GALTUNG, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Bilbao: Guernika Gogoratuz.

GALTUNG, J. (2005). Tres formas de violencia, tres formas de paz: a paz, a guerra e a formação social indo-europeia. En *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 71, junio, pp.63–75.

GARCÍA DELGADO, J. L. (2009). El desarrollo económico español: una visión de conjunto. En García Delgado, J. L. y Myro, R. (direc) *Lecciones de economía española*. 9ª edición. Navarra: Arazandi y Thomson Reuters, pp 21–42.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (1995). *Competencia social y currículo: el desarrollo de las destrezas sociales en el aula*. Madrid: Alhambra Longman.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (1999). *Integración escolar. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. y MORENO HERRERO, I. (2002). *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejo Económico y Social. Comunidad de Madrid.

GARCÍA FRAILE, J. A. (2005a). Investigar con métodos cuantitativos. En Monclús, A (Coord.). *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpora. pp. 285-296.

GARCÍA FRAILE, J. A. (2005b). Investigar con métodos cualitativos. En Monclús, A. (Coord.). *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpora. pp. 297-309.

GARCÍA JIMÉNEZ, M. V. y ALVARADO IZQUIERDO, J. M. (2000). *Métodos de investigación científica en psicología: experimental, selectivo, observacional*. Barcelona: EUB.

GARDNER, H. (1988). *La nueva ciencia de la mente: historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.

GELPI, E. (2003). Mutaciones del trabajo, economía del Sur y economía del mundo. En Gelpi, E., *Trabajo y mundialización. Laboratori d'iniciatives sindicals i ciutadanes Ettore Gelpi*. Guadas, P. A. y Arias, A. V. (editores). Xàtiva: CREC.

GIL, F.; JOVER, G. y REYERO, D. (2001). *La enseñanza de los derechos humanos: 30 preguntas, 29 respuestas y 76 actividades*. Barcelona: Paidós.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Asa.

GOENECHEA PERMISÁN, C. (2005). *La diversidad cultural en la escuela Gallega: problemáticas y alternativas educativas en común*. La Coruña: Xunta de Galicia.

GOLDSWORTHY, A. (2005). *Grandes generales del ejército romano: campañas, estrategias y tácticas*. Barcelona: Ariel.

GOLEMAN, D. (1999). Do que é feito um líder? *Revista HSM Management*, mai/jun p. 68-78.

GOLEMAN, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairos.

GÓMEZ, J. (2009). Hans Beck, inventor de los “clicks” de Playmobil. *El País*. 04/02/2009. pag. 46.

GONZÁLEZ SOTO, A. P. y SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005). ¿Qué sabemos de cómo aprenden nuestros alumnos en la universidad? En Chamorro Plaza, M. C. y Sánchez Delgado, P. *Iniciación a la docencia universitaria: manual de ayuda*. Madrid: ICE – UCM (Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid).

GRIJALVO, M. y PRINDO, B. (2005). Enfoque sociotécnico de la organización del trabajo y su influencia en la calidad. *IX Congreso de Ingeniería de Organizaciones*. Gijón 8 y 9 de septiembre de 2005.

GUERRAS MARTÍN, L. A. y NAVAS LÓPEZ, J. E. (2007). *La dirección estratégica de la empresa: teoría y aplicaciones*. Cizur Menor (Navarra): Thomson Civitas.

HAX, A. C. y MAJLUF, N. S. (1997). *Estrategias para el liderazgo competitivo*. Buenos Aires: Granica.

HAMMER, M. y CHAMPY, J. (1997). *Olvide lo que usted sabe sobre cómo debe funcionar una empresa. ¡Casi tidi está equivocado!* Barcelona: Parragón.

HAMPTON, D.R. (1990). *Processos administrativos*. Makron Books/McGraw Hill.

HESPANHA, P. (2002). Individualização, fragmentação e risco social nas sociedades globalizadas. En *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 63, junio, pp. 21-31.

HERZBERG, F. (1973). O conceito de higiene como motivação e os problemas do potencial humano de trabalho. En HAMPTON, D. R. *Conceitos de comportamento na administração*. São Paulo, EPU.

HIRSCHMAN, A. (1961). *La estrategia del desarrollo económico*. México: Fondo de Cultura Económica.

HIRSCHMAN, A. (1984). *De la economía a la política y mas allá*. México: Fondo de Cultura Económica.

HOBBSBAWM, E. J. (1981). *La era del capitalismo*. Barcelona: Editorial Labor. Guadarrama/Punto Omega.

HORTON, M. y FREIRE, P. (2003). *O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis, R.J.: Vozes.

JARES, X. R. (1991). *Educación para la paz: su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular.

JARES, X. R. (2001). *Educación y conflicto: guía de educación para la convivencia*. Madrid: Editorial Popular.

JARES, X. R. (2003). entrevista Barbecho, Revista de Reflexión Socioeducativa. Nº 2, diciembre-abril, pp. 4-7.

JARES, X. R. (2005). *Educar para la verdad y la esperanza: en tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismos*. Madrid: Editorial Popular.

JIMÉNEZ FRÍAS, R. (2002). Diversidad y diferencia. En Jiménez Frías, R. y Aguado Odina, T. (2002) *Pedagogía de la diversidad*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, pp 21–81.

KANT, I. [1764] (1957). *Lo bello y lo sublime*. 3ª edición. Madrid: Espasa.

KANT, I. [1803] (2003). *Pedagogía*. Madrid: Akal.

KATZ, R. L. (1995). Skills of an effective administrator, *Harvard Business Review* jan./fev. 1995, p. 33-42.

KATZ, R. y KAHN, R. (1977). *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.

KAUFMANN, M. (2009). L'inclusion par la confiance et la main intangible des coutumes. En Lazzeri, C. y Nour, S. (coord.) *Reconnaissance, identité et intégration sociales*, pp. 405–422. Paris: Universitaires de Paris Ouest.

KROEBER, A. L. y KLUCKHOHN, C. (1952). *Culture: a critical review of concepts and definitions*. Cambridge, Mass: The Museum.

KUHN, T. (1994). *A estrutura das revoluções científicas*. 3ª ed. São Paulo: Letras &Letras.

KUBRICK, S. (1968). *Uma odiseia no espaço, USA*.

- HILDEBRANO, K. (1988). *El tercer reich*. Madrid: Cátedra.
- LAWRENCE, P. y LORSCH, J. W. (1973). *O desenvolvimento de organizações: diagnóstico e ação*. São Paulo, Edgard Blücher.
- LÉVY, P. (1993). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Ed. 34.
- LÉVY, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34.
- LEWIN, K. (1943). *La teoría del campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- LABRADOR HERRAIZ, C. (2003). La cultura de la paz, marco para la ciudadanía. *Revista de Educación*. Núm extraordinario, pp. 155-168.
- LECLÈRE, A. (2004). *Les soeurs fâchées*. Francia.
- LEDERACH, J. P. (1986). *Educar para la paz*. Barcelona: Fontamara.
- LISPECTOR, C. (1988). *La pasión según G.H.*. Barcelona: Península.
- LOBO-FERNANDES, L. (2008). Estudo introdutório: Tucídides e a construção da historia da guerra do Peloponeso. En *Tucídides Historia da guerra do peloponeso*. Lisboa: Silabo. (455 e 399 a.C.) pp. 11-30.
- LÓPEZ LÓPEZ, P. (2005). Educación en valores. En *Tribuna Complutense*. 1 de marzo. Opinión pp. 3.
- LYNE, A. (1986). *Nine ½ weeks*. USA.
- MACEDO, E.; VASCONCELOS, L.; EVANS, M.; LACERDA, M. y PINTO, M. V. (2001) *Revisitando Paulo Freire: sentidos na educação*. Cortesão, L. (coord.). Porto: Asa.
- MAGALHÃES, A. M. y STOER, S. R. (2002). *A escola para todos: e a excelencia acadêmica*. São Paulo: Cortez y Instituto Paulo Freire.
- MALINOWSKI, B. (1968). *Trois essais sur la vie sociale des primitifs*. Paris: Payot.
- MALINOWSKI, B. (1970). *Una teoría científica de la cultura y otros ensayos*. Barcelona: Edhasa.
- MANIFIESTO DE SEVILLA (1986). *Manifiesto de Sevilla sobre la Violencia: cómo preparar el terreno para la construcción de la paz*. (difundido por decisión de la Conferencia General de la UNESCO en su 25ª sesión, llevada a cabo en París el 16/11/1989).

MARSHALL, T. H. (1967). *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar.

MARSHALL, G. (1990). *Mujer Bonita (Pretty Woman)*. USA.

MARTELO, D. (2007). Estudo militar introdutório: Brásidas sentia que Cione se assemelhava demasiadamente a uma ilha para eles não virem tentar recuperá-la. En Tucídides (2008) *Historia da guerra do peloponeso*. Lisboa: Silabo. (455 e 399 a.C.) pp. 31-43.

MARTÍN MARTÍN, V. (2003). La escuela clásica (V): la teoría monetaria. De la filosofía griega a las controversias del siglo XIX. En Blas, L. P. *Historia del pensamiento económico*. Madrid: Síntesis.

MARX, K. & ENGELS, F. (1966). *Obras escogidas*. Vol. II Moscú: Editorial Adelanto.

MASAAKI, I. (1994). *Kaisen: a estratégia para o sucesso competitivo*. 5ª edición. São Paulo: IMAM

MASLOW, A. H. (2000). *Maslow no gerenciamento*. Rio de Janeiro: Qualitymark.

MASLOW, A. (2005). *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kiers.

MAYO, E. [1933] (1972). *Problemas humanos de una civilización industrial*. Buenos Aires: Nueva Visión.

MAYO, E. [1945] (1977). *Problemas sociales de una civilización industrial*. Buenos Aires: Nueva Visión.

MAYÓ, J. y MARQUES, P. (2002). *La revolución educativa en la era internet*. Barcelona: CissPraxis.

MAYOR ZARAGOZA, F. (2004). A modo de prólogo (prólogo). En Ortega Carrillo et all (coord.) *Diálogo escolar y cultura de paz: educando para la tolerancia, la no violencia y la resolución de conflictos*. Granada: Grupo Editorial Universitario y Centro UNESCO de Andalucía.

MAXIMIANO, A. C. A. (2000). *Teoria geral da administração*. São Paulo: Atlas.

MAXIMIANO, A.C.A (1995). *Introdução à administração*. 4ª edición. São Paulo: Atlas.

MAZETTO, M. T. (2001). Mediação pedagógica num ambiente de EaD. En *Projeto Nave educação a distância: formação de professores em ambientes virtuais e colaborativos de aprendizagem*. São Paulo.

McKERNAN, J. (2001). *Investigación-acción y currículo: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Madrid: Morata.

McGREGOR, D. (1971). O lado humano da empresa. En, BALCÃO, Y. F y CORDEIRO, L. L. *O comportamento humano na empresa*. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas. Instituto de Documentação.

McGREGOR, D. (1994). *El lado humano de las organizaciones*. Santafe de Bogotá: McGraw-Hill Interamericana

MENDES, J. M. O. y SEIXAS, A. M. (2005). Acção colectiva e protesto em Portugal: os movimentos sociais ao espelho dos media (1992-2002). En *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 72, octubre, pp 99–127.

MESQUITA, P. E. (2006). O sexo das guerras em Cather e Faulkner. En *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 74, junio, pp. 75-83.

MEYER-BISCH, P. (1995). *Cultura democrática: un desafío para las escuelas*. Paris: UNESCO.

MÉNDEZ IBISATE, F. (2003). La “revolución marginalista”. Los repercusores. De Cournot y Duprait a Jevons y Edgeworth. En Blas, L. P. (2003) *Historia del pensamiento económico*. Madrid: Síntesis.

MILLER, G. (1992). *El aceite de la vida*, (Lorenzos's oil). USA.

MILLS, C. W [1959] (1979). *The sociological imagination*. London: Oxford University Press.

MINTZBERG, H. (1994). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: El Ateneo.

MINTZBERG H. (1998). *Criando organizações eficazes: estrutura em cinco configurações*. São Paulo: Atlas.

MIRÓ SÁNCHEZ, R. (2009). Crecimiento económico y cambio estructural. En García Delgado, J. L. y Myro, R. (direc) *Lecciones de economía española*. 9ª edición. Navarra: Arazandi y Thomson Reuters, pp 46–72.

MONCLÚS, A. (1988). *Pedagogia de la contradicción: Paulo Freire nuevos planteamientos en educacion de adultos*. Barcelona: Anthropos.

MONCLÚS, A. (2004). *Educación y cruce de culturas*. México: FCE.

MONCLÚS, A. (2005a). Características de la educación. En Monclús, A (Coord.). *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpora. pp. 13-26.



- MONCLÚS, A. (2005b). El modelo educativo de Paulo Freire. En Monclús, A (Coord.). *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpora. pp. 27-38.
- MONCLÚS, A. (2005c). Elementos del currículum. En Sánchez Delgado (Coord.) *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpora. pp. 29-47.
- MONCLÚS, A. (2005d). El currículum oculto. En Sánchez Delgado (Coord.) *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpora. pp. 49-60.
- MONCLÚS, A. (2005e). Educación para la paz. En Monclús, A (Coord.). *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpora. pp. 379-394.
- MONCLÚS, A. (2008). La función de la UNESCO en la promoción de la cultura de paz. En Ortega Carrillo y Robles Vílchez (eds) *Ética universal, cultura de paz y Educación Ciudadana*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp 45-51.
- MONCLÚS, A. y SABÁN, C. (1999). *Educación para la paz: contenidos y experiencias didácticas*. Madrid: Síntesis.
- MONTANA, P. J. y CHARNOV, B. (1999). *Administração*. São Paulo: Saraiva.
- MOREIRA, A. (1963). *Os direitos do homem e a balança de poderes*. Conferencia proferida en la Facultad de Filosofía de Braga, 15/02/1963. Lisboa: Companhia Nacional Editora.
- MORENO HERRERO, I. (2005). Informática en la educación. En Monclús, A (Coord.). *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpora. pp. 361-375.
- MORGAN, G. (1996). *Imagens da organização*. São Paulo: Atlas.
- MORIN, E. (2001). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 3ª edición. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.
- MORIN, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- MORITA, A. (1987). *Made in Japan: Akio Morita y Sony*. Barcelona: Versal.
- MOTA, C. G. (1977). *Ideologia da cultura brasileira*. São Paulo: Ática.
- MOURA, T. (2005). Novíssimas guerras, novísimas pazes: desafios conceptuais e políticos. En *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 71, junio, pp. 77-96.
- MOURA, T. (2007). *Rostos invisíveis da violência armada: um estudo de caso sobre o Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Letras.
- MOURA, T., Roque, S., Araujo, S.; Rafael, M. y Santos, R. (2009). Invisibilidades da guerra e da paz: violências contra as mulheres na Guiné-

Bissau, em Moçambique e em Angola. En *Revista Crítica de Ciências Sociais*. Nº 86, septiembre, pp. 95–122.

MAKHMALBAF, H. (2007). *Buda explotó por vergüenza (Buda az sharm foru rikht)*, Iran.

NAISBITT, J. y KORYTOWSKI, I. (1997). *Magatendências Ásia: oito megatendências asiáticas que estão transformando o mundo*. Rio de Janeiro: Campus.

NATHAN, O. y NORDEN, H. (1967). *Albert Einstein: escritos sobre la paz*. Barcelona: Península.

NICOL, E. (1965). *Los principios a la ciencia*. México: Fondo de cultura Económica.

NOZICK, R. [1974] (1999). *Anarchy, state, and utopia*. Oxford: Basil Blackwell.

NUNES, R. J. C. (1984). *Estructuras Económicas Contemporâneas*. Porto: FEP Faculdade de Economia do Porto.

NOUR, S. (2004). *À paz perpétua de Kant: filosofia do direito internacional e das relações internacionais*. São Paulo: Martin Fontes.

NOUR, S. (2006). Lei. En Barreto, V. P. (coord.) *Diccionario de filosofia do direito*, pp. 517-521. São Leopoldo, RS: UNISINOS y Rio de Janeiro: Renovar.

NOUR, S. (2009). L'intégration par reconnaissance de l'identité: l'héritage freudien. En Lazzeri, C. y Nour, S. (coord.) *Reconnaissance, identité et intégration sociales*, pp. 193-213. Paris: Universitaires de Paris Ouest.

OLIVEIRA, F y REAL, M. (2006). *1755 O Grande terremoto*. Lisboa: Europress.

ORTEGA CARRILLO, J. A. y ARAGÓN CARRETERO, Y. (2004). El conflicto em las instituciones educativas: análisis de las semillas de la violencia escolar. En Ortega Carrillo, J. A.; Villena Higuera, J. L. y Carrillo Castillo, M. (coords.) *Diálogo escolar y cultura de paz: educando para la tolerancia, la no violencia y la resolución de conflictos*. Granada: Grupo Editorial Universitario y Centro UNESCO de Andalucía, pp. 15–47.

ORTEGA CARRILLO, J. A. (2008). La sociedad civil y la construcción de uma ética universal para la cultura de paz. En Ortega Carrillo y Robles Vélchez (eds) *Ética universal, cultura de paz y Educación Ciudadana*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp 111-122.

OUCHI, W. (1985). *Teoría Z: como pueden las empresas hacer frente al desafío japonés*. Barcelona: Orbis.

PAIS, A. (1997). *Einstein viveu aqui*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

PARETT, M. y HAMILTON, D. (1972). *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes*. Occasional Paper nº 9, Centre for research in the Educational Sciences, Edinburgh: Edinburgh University, Scotland (Trad. Cast.: “La evaluación como iluminación”, en J Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez: *La enseñanza: su teoría y su práctica*. Madrid: Akal, 1983, pp 450-466).

PERRENOUD, P. (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.

PETSCHEN, S. (2005). *La constitución europea. Uma visão desde la perspectiva del poder*. México/Barcelona, Plaza y Valdés.

PETSCHEN, S. (2007). A la Unión de Europa la hizo la pedagogía. *El País*, 16/05/2007.

PRÉOBRAJEUSKI, V.; MARX K.; LUXEMBURGO, R.; LENINE y Tse-Tung, M. (1974). *Cooperativismo e Socialismo*. Coimbra: Centella.

PIMENTA, C. (2004). *Globalização, produção, capital fictício e redistribuição: a globalização e as suas muitas faces estão, ou não, em rota com os valores?* Lisboa: Campo da Comunicação.

PIMENTA, C. (2005). *Apontamentos breves sobre complexidade e epistemologia nas ciências sociais*. Caxias do Sul: EDUCS.

PIMENTA, C. (2008). Embuste do desenvolvimento. *Africana Studia*, nº 10, pp. 89-154, 2007, Porto: *Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (CEAUP)*.

PIMENTA, M.; FERREIRA, L. V. y FERREIRA, J. A. (2001). *Estudo socioeconómico da habitação social*. Porto: Câmara Municipal do Porto

PINCHOT, G. (1989). *Intrapreneuring: por que você não precisa deixar a empresa para tornar-se um empreendedor*. São Paulo: Harbra.

PNUD (1995). *Relatório do desenvolvimento humano*. Mahbub ul Haq (coord. principal). Lisboa: Tricontinental Editora.

PNUD (1996). *Relatório do desenvolvimento humano*. Mahbub ul Haq y Jolly, Richard (coords. principais). Lisboa: Tricontinental Editora.

PNUD (1997). *Relatório do desenvolvimento humano*. Jolly, Richard (coord. principal). Lisboa: Trinova Editora.

PNUD (1998). *Relatório do desenvolvimento humano*. Jolly, Richard (coord. principal). Lisboa: Trinova Editora.

PNUD (1999). Relatório do desenvolvimento humano [en memória de Mahbub ul Haq (1934-1998) criador do Relatório de Desenvolvimento Humano]. Jolly, Richard (coord. principal), Lisboa: Trinova Editora.

PNUD (2000). Relatório do desenvolvimento humano: Fukuda-Parr, Sakiko (direc.) y Jolly, Richard (coord. principal). Lisboa: Trinova Editora.

PNUD (2001). Relatório do desenvolvimento humano: novas tecnologias e desenvolvimento humano. Fukuda-Parr, Sakiko (directora y autora principal). Lisboa: Trinova Editora.

PNUD (2002). Relatório do desenvolvimento humano: aprofundar a democracia num mundo fragmentado. Fukuda-Parr, Sakiko (directora y autora principal), Lisboa: Trinova Editora.

PNUD (2003). *Relatório de desenvolvimento humano: Objetivos de desenvolvimento do milénio: um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana*. Fukuda-Parr, Sakiko (directora y redactora principal). Lisboa: Trinova Editora.

PORTER, M. (1986). *Estratégica competitiva: técnicas para a análise dos setores industriais e de concorrência*. 3ª edición. Rio de Janeiro: Campus

POSTMAN, N. (1999). *El fin de la educación: una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona: Eumo Octaedro.

PUREZA, J. M. (2002). Quem governa? Portugal e as novas teias da governação global. En *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 71, junio, pp. 99-105.

PUREZA, J. M. y CRAVO, T. (2005). Margem crítica e legitimação nos estudos para a paz. En *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 71, junio, pp. 5-19.

QUARESMA, T. (2005). *Paulo Freire: educar para transformar*. Recurso eletrónico en CD.

RAWLS, J. (2002). *Teoría de la justicia*. México, Madrid: Fondo de Cultura Económica.

REEDER, J. (2003). El pensamiento económico de los escolásticos En Blas, L. P. *Historia del pensamiento económico*. Madrid: Síntesis.

RICO-CARRATALÁ (1996). Prólogo En Sarto Martin, M P. *El bilingüismo: una aportación a las necesidades educativas lingüísticas*. Salamanca: Amarú.

RICÚPERO, R. (2002). *Esperança e ação: a ONU e a busca de desenvolvimento mais justo: um depoimento pessoal*. São Paulo: Paz e Terra.

RICÚPERO, R. (2006). Complexidade e caos. *Folha de São Paulo*. 26/11/2006.

RICÚPERO, R. (2008). A crise financeira e a queda do muro de Berlim. *Estudos Avançados*. V. 22, n 64.

RIMA, I. H. (1995). *Desarrollo del análisis económico*. 5ª edición. Madrid: Irwin.

ROCHER, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale*. Vol. 3. Paris: HMH.

RODRÍGUEZ, P. (2008). La cultura de paz y la alianza de civilizaciones. En Ortega Carrillo y Robles Vílchez (eds), *Ética universal, cultura de paz y Educación Ciudadana*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp 9-26.

ROMÃO, J. E. (2004). A civilização do oprimido. En Macedo, E. y Nunes R. (coods) *Diálogos através de Paulo Freire*. Colección Querer Saber 3. Porto: IPFP y CRPF, pp. 21-58.

ROSA MACEDO, A. (2002). O instituto Paulo Freire de Portugal: relato institucional. En Macedo, E (Coord.) *Um caderno novo*. Colección Querer Saber 1. Porto: IPFP y CRPF, pp 15-21.

ROUSSEAU, J-J [1754] (1972). *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*. Madrid: Castellote.

ROUSSEAU, J-J. [1761] (2003). *Emilio, o de la educación*. Madrid: Alianza.

RUBIO CARRACEDO, J. (2009). Educar ciudadanos: el planteamiento republicano-liberal de Rousseau. En Rubio Carracedo y otros (coord.) *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía y Akal, pp 277–296.

RUSSELL, B. (1963). *La guerra nuclear ante el sentido comun*. Madrid: Aguilar.

RUSSELL, B [1934] (1970). *Freedom and organization*. Madrid: Espasa-Calpe.

RUSSELL, B. [1923] (1962). *Perspectivas de la civilización industrial*. Buenos Aires: Aguilar.

SACHS, J. (2003). Com os olhos no umbigo: a última cimeira do G-8 tornou mais clara a avaraza, a ignorância e as ondas de choque da guerra. Americanos, europeus e japoneses fecham os olhos à pobreza ou centram-se em seus problemas. *Economia Pura: tendências e mercado*, agosto, Ano VI, nº 59, pp 9-10.

SACHS, J. (2004). Grito de independência dos pobres: o mundo precisa em 2004 de uma declaração de independência dos países pobres, especialmente das democracias do mundo em desenvolvimento, em relação ao desvario dos EUA. *Economia Pura: tendencias e mercado*. Ano VI, nº 62, pp. 11-12.

SACHS, J. (2005a). *El fin de la pobreza: cómo conseguirlo en nuestro tiempo*. Barcelona: Debate.

SACHS, J. (2005b). Democratizar a ajuda: o “tsunami” silencioso de África – a malária -, que mata um milhão de crianças por ano, apela à democratização da ajuda internacional. *Economia Pura: tendências e mercado*, março/abril, Ano VII, nº 70, pp 16-18.

SACHS, J. (2006a). Democratização como combater os governos corruptos? Ao elevar os níveis de vida nos países mais pobres estamos igualmente a capacitar a sociedade civil e os governos com dificuldades económicas para a defesa do Estado e do direito. *Economia Pura: tendências e mercado*, fev/mar, Ano VIII, nº 75, p 12-14.

SACHS, J. (2006b). Abraçar a ciência: os desafios do desenvolvimento em África são apenas um exemplo marcante de cómo os difíceis problemas sociais podiam ser resolvidos a través da criação e expansão das tecnologias. *Economia Pura: tendências e mercado*, abril, Ano VIII, nº 76, p 14-16.

SAINSAULIEU, R. (1983). La régulation culturelle des ensembles organisés. *L'Année Sociologique*. V. 33, nº 83, pp. 194-217.

SAMPEDRO, J. L. (1964). Problemas sociales del desarrollo español. En Berzosa, C. y Lucas, O. (compil.). *Economía humanista: algo más que cifra*. Barcelona: Debate, pp. 147–167.

SAMPEDRO, J. L. (1968). *Las fuerzas económicas de nuestro tiempo*. Madrid: Guadarrama.

SAMPEDRO, J. L. (1982a). La economía. En Berzosa, C. y Lucas, O. (compil.). *Economía humanista: algo más que cifra*. Barcelona: Debate, pp. 239–255.

SAMPEDRO, J. L. (1982b). El desarrollo, dimensión patológica de la cultura industrial. En Berzosa, C. y Lucas, O. (compil.). *Economía humanista: algo más que cifra*. Barcelona: Debate, pp. 351-363

SAMUELSON, P. A. y NORDHAUS, W. D. (2002). *Economía*. 17ª edición. Madrid: McGraw Hill.

SAN EMETERIO MARTÍN, N. (2003). La escuela clásica (I): Adam Smith. En En Blas, L. P. *Historia del pensamiento económico*. Madrid: Síntesis.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005a). Didáctica y Curriculum. En Sánchez Delgado (Coord.) *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpora. pp. 11 - 28.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005b). Aprender significativamente. En Sánchez Delgado (Coord.) *Enseñar y aprender*. Salamanca: Témpora. pp. 117-136.

SÁNCHEZ DELGADO, P. (2005c). Educación intercultural. En Monclús, A (Coord.). *Las perspectivas de la educación actual*. Salamanca: Témpora. pp. 407-424.

SÁNCHEZ DELGADO, P. y GAIRÍN, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior: títulos oficiales y materias*. Madrid:

ICE – UCM (Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid).

SÁNCHEZ DELGADO, P.; GONZALO MUÑOZ, V.; BARRIGÜEDE GARRIDO, L. M. y LÓPEZ ROMÁN, J. (2005). *La violencia en la educación secundaria obligatoria: análisis de la situación y propuesta de intervención educativa*. Madrid. Grupo Editorial Universitario.

SÁNCHEZ MOLINERO, J. M. y SANTIAGO HERNANDO, R. (1998). *Utilidad y bienestar: una historia de las ideas sobre utilidad y bien social*. Madrid: Síntesis.

SANTOS, B. (2006). *A Ásia*. Visão. 21/12/2006.

SARAMAGO, J. (2008). *Marx nunca teve tanta razão, diz Saramago sobre crise financeira*. Lisboa (AFP). 27/10/2008.

SARTO MARTÍN, M. P. (1996). *El bilingüismo: una aportación a las necesidades educativas lingüísticas*. Salamanca: Amarú.

SAUL, R. (2000). A nova economia e o déficit institucional dos direitos humanos. En *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 57/58. junio/noviembre, pp. 87-115.

SCHEIN, E. (1992). *Organizational culture and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

SCHMIED-KOWARZIK, W. (1983). *Pedagogía dialéctica: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.

SCHUMPETER, J. [1911] (1978). *Teoría del desarrollo económico: una investigación sobre ganancias, capital, crédito, interés y ciclo económico*. México: Fondo de Cultura Económica.

SCHUMPETER, J. [1942] (1984). *Capitalismo, Socialismo, Democracia*. Barcelona: Folio.

SCHWARTZ, G. (1997). Fundos de pensão podem agravar instabilidade. *Folha de São Paulo*. Caderno Dinheiro 9/11/97. São Paulo p. 2/2.

SCHULTZ, P. (1998). Inequality and the Distribution of Personal Income in the World: how it is Changing and Why, *Journal of Population Economics*, 11(3), pp. 307-344.

SEN, A. (2000). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.

SEN, A. (2006). *El valor de la democracia*. España: Intervención cultural/El viejo topo.

SEN, A. (2007). *Identidad y violencia: la ilusión del destino*. Buenos Aires: Katz.

- SENGE, P. M. (1990). *A V disciplina*. 12ª edición. São Paulo: Best Seller.
- SHARP, G. (1973). *The politics of nonviolent action*. Parte 3. Boston: Porter Sargent.
- SHOR, I. y FREIRE, P. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10ª edición (en 2003). São Paulo: Paz e Terra.
- SMITH A. [1759] (1997). *La teoria de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza Editorial.
- SMITH, A. [1776] (2007). *La riqueza de las naciones*. Madrid: Alianza.
- SOUZA, J. F. (2001). *Atualidade de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural*. Recife: Bagaço; Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de jovens e Adultos e em Educação Popular da UFPE (NUPEP).
- SPIELBERG, S. (1993). *La lista de Schindler*. EUA.
- SROUR, R. H. (1998). *Poder, cultura e ética nas organizações*. Rio de Janeiro: Campus.
- STENHOUSE, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- STIGLIZ, J. (2005a). Democracia faltano BM (Banco Mundial): está ma hora dos países do G-7 corroborarem a sua retórica democrática com medidas reais. A nomeação do novo presidente do Banco Mundial é uma boa oportunidade. *Economia Pura: tendências e mercado*. Maio-Junho, Ano VII, nº 71, pp 8-9.
- STIGLIZ, J. (2005b). O legado de Wolfensohn: embora subsista muito para realizar e consolidar a obra do líder da comunidade do desenvolvimento internacional é notável e fornece alicerces fortes para ser continuada. *Economia Pura: tendências e mercado*. Julho-agosto, Ano VII, nº 72, pp 12-13.
- STONER, J. y FREEMAN, E. (1985). *Administração*. 5ª edición. Rio de Janeiro: Campos.
- STRATHERN, P. (2003). *Russell en 90 minutos*. Madrid: Siglo XXI.
- SUÁREZ, A. (1997). *Economía de la pobreza o la pobreza de la economía: sobre los sin techo y desheredados de este mundo*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SUN BIN [¿300-220? a. C.] (2007). *El arte de la guerra de Sun Tzu II*. 14ª edición (en 2007). Madrid: Edaf.



SUN WU. [¿400-320? a.C] (1999) *El arte de la guerra de Sun Tzu*. 17ª edición (en 2008) Madrid: Martín Roca.

TAVARES, R (2005). Por que é a Europa uma região pacífica?: um novo quadro de análise. En *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 71, junio, pp. 97–112.

TAYLOR, F. W. [1911] (1979). *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas.

TEIXEIRA, P.; ROSA, M. J. y AMARAL A. (2004) Is there a higher education market in Portugal? In Teixeira, P.; Jongbloed, B.; Dill, D.; Amaral, A. (editores). *Higher Education Dynamics. Markets in Higher education: rhetoric or reality?* V. 6. pp. 191-310. Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

THUROW, L. (1973). Hacia una definición de justicia económica. *The Public interest*, 31.

THUROW, L. (1992). *La guerra del siglo XXI: la batalla económica que se avecina entre Japón, Europa y Estados Unidos*. Buenos Aires: Vergara.

THUROW, L. (1996). *El futuro del capitalismo*. Barcelona: Ariel.

TORRES, C. A. (1997). *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papirus.

TORRES, C. A. (2000). *Education, power and personal biography: An interview with Carlos Alberto Torres*. En ALCÁNTARA, A. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2 (1). [www://redie.uabc.mx/vol2nº1/contenido-alcantara.html](http://www://redie.uabc.mx/vol2nº1/contenido-alcantara.html) en 02-04-2006.

TORTOSA, J. M. (2001). *El largo camino: de la violencia a la paz*. Alicante: Universidad de Alicante, Cátedra Rafael Altamira.

TRATADO DE PARÍS (1951). Comunidad Europea del Carbón y del Acero - CECA.

TRATADO DE PARÍS (1952). Comunidad Europea de Defensa (CED).

TRATADOS DE ROMA (1957). Tratado de la Comunidad Económica Europea (CEE) y Tratado de la Comunidad Europea de la Energía Atómica (EURATOM).

TRATADO DE FUSIÓN DE LAS TRES COMUNIDADES (1965).

TRATADO DE MAASTRICHT (1992).

TRATADO DE AMSTERDAM (1997).

TRATADO DE NIZA (2001).

- TRATADOS Y DERECHO (2009a). Tratado CECA.
- TRATADOS Y DERECHO (2009b). Tratado CEE.
- TRÉFAUT, S. (2004). *Lisboetas Quem és e o que fazes aqui?* Portugal.
- TRINCADO AZNAR, E. (2003). La escuela clásica (IV): John Stuart Mill. En Blas, L. P. *Historia del pensamiento económico*. Madrid: Síntesis.
- TRIST, E. (1981). *The evolution of socio-technical systems*. Quality of Working Life Centre. Toronto, Ontario.
- TROW, M. (1957). Comment on participant observation and interviewing: a comparison. *Human Organization*, 16: pp 33-35.
- TUCÍDIDES [431-411 a. C.] (2008). *Historia da guerra do Peloponeso [entre 431-405 a .C.]* Lisboa: Silabo.
- TUVILLA RAYO, J. (1993). *Educación en los Derechos Humanos: propuestas dinámicas para educar en la paz*. Materiales para educadores. Madrid: CCS.
- TUVILLA RAYO, J. (2004). Bases para la integración curricular de la cultura de paz. En Ortega Carrillo, J. A.; Villena Higuera, J. L. y Carrillo Castillo, M. (coords.) *Diálogo escolar y cultura de paz: educando para la tolerancia, la no violencia y la resolución de conflictos*. Granada: Grupo Editorial Universitario y Centro UNESCO de Andalucía, pp. 95–114.
- TYLOR, E. B. [1881] (1973). *Antropología*. Madrid: Ayuso.
- TYLOR, E. B. [1871] (1976). *Cultura primitiva. Vol1, los orígenes de la cultura*. Madrid: Ayuso.
- USSEM, M. (1996). *Investor Capitalism: how money managers are changing the face of corporate America*. New York : Basic Books.
- VALE, M. J.; Jorge, S. M. G. y Benedetti, S. (2005). *Paulo Freire, educar para transformar: almanaque histórico*. São Paulo: Mercado Cultural.
- VALLVÉ J. L. G. y SOLSONA, M. Á. B. (2007). *La mayor operación de solidaridad de la Historia: crónica de la regional de la UE en España*. México: Plaza y Valdés
- VARGAS-MACHUGA, R. (2009). Inspiración republicana, orden político y democracia. En Rubio Carracedo y otros (dirs.) *Democracia, ciudadanía y educación*. Madrid: Universidad Internacional de Andalucía y Akal, pp 129–172.
- WACHOWSKI, L. y WACHOWSKI, A. (1999). *The Matrix*. USA y Australia.

WEBER, M. (1975). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Barcelona: Península.

WEFFORT, F. C. (2003). prefácio. En Paulo Freire (1965) *Educação como prática da liberdade*. 27ª edición. São Paulo: Paz y Terra.

WEINBERG, M. y PEREIRA, C. (2008). Você sabe o que estão ensinando a ele?" En Revista *Veja*, edición 2074, 20/08/2008.

WEINGARTNER, H. (2004). *Los educadores*. Alemania.

WELCK, J. (2001). *Jack definitivo: segredos do executivo do século*. Rio de Janeiro: Campus.

WIBERG, H. (2005). Investigação para a Paz: passado, presente e futuro. En *Revista Crítica de Ciências Sociais*. nº 71, junio, pp. 21–42.

WOOD, T. J. (1994). Mudança organizacional e transformação da função recursos humanos. En *Revista ESPM*, vol. 1, nº 2 nov.

WOODWARD, J. (1980). *Industrial organization: theory and practice*. Oxford: Oxford University.

WORLD BANK (1984). *Annual Report*. Washigton: The World Bank.

WORLD BANK (1990). *Education and development: evidence for new priorities*. Nº 95. Washigton: The World Bank.

WORLD BANK (1991). *Annual Report*. Washigton: The World Bank.

WORLD BANK (1995). Relatório sobre o desenvolvimento mundial. *O trabalhador e o processo de integração mundial*. Oxford University Press.

YUNUS, M. (2004). *Discurso de investidura de Doctor "Honoris Causa" en la Universidad Complutense de Madrid*. 20 de octubre. Madrid: UCM.

ZWICK, E. (2003). *El último Samurai*. USA.

## **ANEXOS**



## **VERSIÓN ABREVIADA DE LA TESIS REDACTADA EN EL IDIOMA PORTUGUÉS.**

A versão abreviada da tese no idioma português:

- a) Capítulo de introdução;
- b) Apresentação de cada capítulo;
- c) Conclusões.



## **A) CAPÍTULO DE INTRODUÇÃO**

### **1. MOTIVAÇÃO**

O economista-gestor é o profissional que trabalha na direção de empresas de qualquer natureza jurídica. A premissa é: o economista-gestor atua em organizações, competindo e/ou cooperando, numa sociedade composta por associações civis e corporações capitalistas que disputam cultura, poder e recursos entre si e com a estrutura clássica Estado, Igreja, Exército. O propósito desta investigação é a convicção de que o economista-gestor tem uma tarefa decisiva na construção de uma sociedade mais justa. No entanto, tanto os modelos dominantes de formação como as práticas do economista-gestor afogam os ideais de transformação social, sendo orientados uma ou outra vez por um único valor: o proveito financeiro organizacional e ao mesmo tempo pessoal. Na pedagogia de Paulo Freire encontrei a base teórica para reflectir sobre um modelo diferente de formação do economista-gestor que tenha em vista os ideais de justiça, paz, Direitos Humanos (por excelência liberdade e igualdade) e democracia.

A motivação pessoal que me levou a estas preocupações teve início a partir de três experiências: 1º. a actividade voluntária como instrutor numa penitenciária, 2º. o trabalho como professor e coordenador de um curso de gestão de empresas, 3º. a dinâmica da sociedade brasileira.

Desenvolvimento económico e justiça social eram temas permanentes nestas três experiências: no sistema penitenciário (na minha atividade como voluntário na prisão), no sistema educativo (como professor e coordenador juntamente com os alunos, professores, pais, trabalhadores do centro de ensino) e, inclusive, no sistema económico-social (na história e no quotidiano do Brasil que sofre devido a uma gestão injusta das suas riquezas e uma distribuição de rendimento concentrada numa minoria, enquanto grande parte da população vive na miséria).



Na linha do tempo apercebia-me de alguns casos de melhoria das condições de vida das pessoas. Por exemplo, no centro de ensino onde trabalhava, era facilmente identificável o crescimento profissional e das condições financeiras dos alunos do último ciclo, como também dos professores e empregados. Mas não eram suficientes para me darem respostas satisfatórias sobre os graus de miséria e injustiça que observava tanto dentro como nos arredores das instituições onde atuava.

O entendimento e a superação da violência estrutural eram, assim, apontados por mim como um grande desafio.

Pesquisar sobre a formação do economista-gestor para a paz e os Direitos Humanos foi o caminho eleito para poder entender, compreender e colaborar na mudança desta situação permanente de violência estrutural. Trata-se de uma violência que não se caracteriza pela existência de guerras ou conflitos armados. É uma violência promovida pela história antiga e recente, sustentada pelas estruturas sócio-económico-educativas, pela cultura da culpa e do silêncio, fomentada pela atribuição do sentimento de vergonha aos sonhos: vergonha da liberdade, da felicidade, da possibilidade. Comento brevemente as três experiências, que foram o ponto de partida e a grande motivação para desenvolver uma investigação sistematizada e aprofundada sobre a formação do economista-gestor para a paz e os Direitos Humanos, segundo o pensamento de Paulo Freire:

1º) A primeira experiência ocorreu durante a minha atividade como instrutor voluntário na penitenciária “Carandiru feminina” em 2001.

A atividade voluntária foi realizada durante meio ano, semanalmente (de segunda-feira a quinta-feira), com 3 horas diárias, sempre à tarde. Iniciei este trabalho voluntário porque o aumento do número de presidiárias reincidentes despertou a minha atenção. A inserção laboral de um homem ex-presidiário era e é muito difícil, mas não totalmente impossível. Há companhias que contratam ex-presidiários. É possível também encontrar pequenos trabalhos em obras ou de manutenção de edifícios. Mas para uma mulher ex-presidiária obter emprego era praticamente, para não dizer totalmente, impossível. É necessário ter em conta uma questão específica do género feminino: as reclusas, para além de estarem longe da família (tanto nuclear quanto estendida) e de perderem, praticamente, o círculo de amigos durante o período na penitenciária, quando saem

deparam-se com a situação de ter de voltar a cuidar dos filhos ou de terem perdido a guarda das crianças, seja legalmente ou por iniciativa da própria família.

Neste contexto, a minha atividade na prisão consistiu numa formação específica de empreendedorismo para a futura inserção laboral das atuais presidiárias. O desafio principal era ensinar o gerenciamento de uma companhia pequena. Porque, como não iriam obter emprego, a melhor alternativa seria abrirem pequenos negócios que, obviamente, não seriam financiados por ninguém, nem pela família e muito menos por bancos. Desta forma, a atividade da formação com as mulheres na prisão teve dois objetivos:

a) Abrir possibilidades, criar planos e semear esperança no âmbito trabalhista para o momento da saída da prisão. Dialeticamente, a saída da prisão é uma situação muito difícil de enfrentar. Há casos, tanto de mulheres como de homens, que não desejam sair da prisão por temerem a situação que enfrentarão na sua comunidade. Aí há um grande aprendizado: fazia-me reflectir sobre qual era realmente o problema: a figura de ex-presidiária ou as formas institucionalizadas de exclusão social?

b) Diminuir a aproximação das máfias às mulheres que investiam o seu tempo e energia em algum negócio. Como as dificuldades são muitas, as máfias aproveitavam-se disso, oferecendo trabalhos ou prometendo dinheiro em troca de colaboração no tráfico. Isto tinha como consequência, quase sempre, o retorno à prisão destas mulheres, além de outras atrocidades.

Quando comecei com as aulas na prisão, imaginava enfrentar questões relacionadas com o sistema jurídico ou penitenciário. No entanto, os principais questionamentos das presidiárias incidiam sobre a atual estrutura económica e social. Em especial sobre a tarefa da educação e da economia na re-estruturação desta situação tão alarmante e em muitos casos desesperante, dado o grau de injustiça. As preocupações das presidiárias e as minhas observações sobre esta experiência levaram-me a indagar profundamente sobre problemas da formação profissional. Os formadores são agentes indiferentes às questões essenciais da sociedade civil e atuam em poderosas estruturas.

2º) A segunda experiência foi a prática profissional como professor e coordenador em Faculdades de Ciências Empresariais, brasileiras, de 1998 a 2004.

A reflexão e análise da experiência como professor e coordenador permitiram sistematizar as minhas considerações sobre as estruturas económicas e sobre a tarefa da educação (especialmente de adultos) de superar os graves problemas de distribuição de rendimento e as falhas na criação e qualidade do emprego:

a) Como professor no curso de Direção e Gestão de Empresas começava a questionar a reprodução de um esquema de exclusão social, apesar do esforço de todas e todos aqueles que pensavam e trabalham noutra direção. É que, infelizmente, a inserção dos universitários no mercado trabalhista traduzia-se, quase sempre, no reforço de um sistema capitalista-individualista perverso e indesejado.

b) Como coordenador tinha uma visão mais sistemática e profunda sobre as dificuldades dos alunos e professores, especialmente as batalhas contra as injustiças quotidianas que aqueles enfrentavam para levar adiante os seus projetos de vida. E, além disso, sobre as dificuldades e os problemas da instituição para concretizar projetos de formação que valorizassem uma praxe mais humana.

3º) A terceira experiência foram os três ciclos económicos que vivi no Brasil.

Este é um país que, apesar de não estar em “estado de guerra”, apresenta na sua composição populacional dados de um país em guerra, como por exemplo o número de homicídios, o elevado índice do uso de armas de fogo por parte de bandidos, os combates intensos e permanentes entre polícia e redes organizadas do poder paralelo, em especial os narcotraficantes. Mas a este estado permanente de violência física e psicológica juntam-se outras violências, como a valorização da pobreza como mecanismo social e do próprio governo para permanecer no poder, a violência económica mantida pelas falhas na distribuição de rendimento e a violência política que consiste em desestruturar a sociedade civil a partir de um discurso sempre muito emocionado e convincente mas muito pouco preocupado pelos interesses do cidadão. Estas situações foram acentuadas ou diminuídas segundo cada um dos três ciclos económico-político. Mas sempre existiu a violência da rua, seja com as crianças a pedir esmolas ou com os assaltos, seja através das barbáries económico-financeiras sustentadas pelos governos. No primeiro ciclo económico, eu era muito pequeno, mas tenho muitas recordações. Foi o chamado “milagre brasileiro” sustentado pela expressão “país do futuro” graças ao rápido (mas enganoso) crescimento económico no período da ditadura. Este primeiro ciclo favoreceu a estabilidade financeira das famílias, o desenvolvimento das empresas

e a mobilidade social. O segundo ciclo ocorreu em meados da década dos 80, quando começaram os problemas de um crescimento desorganizado, injusto e desproporcional do período da ditadura. O governo não conseguia pôr em marcha planos de (re)distribuição de rendimento e acentuam-se fortemente as diferenças sociais e económicas. O terceiro ciclo consistiu nas tentativas políticas que conseguiram algum sucesso na reorganização das estruturas económicas e educativas a partir dos anos 90, período em que o Brasil se consolida novamente, como um país do futuro (juntamente com a Rússia, África do Sul e China).

Então vivenciei três movimentos económicos-educativos bem diferentes: a) De um protecionismo excessivo patrocinado pelo sentimento militar-nacionalista, para inesperadamente, a uma abertura de fronteiras (com o presidente Fernando Collor de Melo, jornalista). b) De uma valorização da educação, para um ciclo económico-político em que se esquecer a educação, canalizando os recursos para infra-estrutura (período da ditadura), para depois regressar um compromisso oficial-legal com o sistema educativo, como por exemplo com a lei 10172 de 2001, e, com a qualidade no sistema universitário através das instituições especializados do governo junto com a participação da sociedade civil (com o presidente Fernando Henrique Cardoso, sociólogo reconhecido por vários trabalhos académicos). c) De uma política de acumulação de riquezas para depois aderir a uma política económica de distribuição permanente das riquezas geradas (com as propostas do presidente Luis Ignácio Lula da Silva, considerado por diferentes meios de comunicação como uma das pessoas mais influentes no mundo entre 2008 e 2010, tem um curso de torneiro mecânico de três anos e abandonou o quinto da escola por apresentar um fraco histórico escolar). Estes três ciclos foram marcados por grandes diferenças na estratégia de política económica no país, especialmente no combate à inflação que gerou, principalmente nos dois primeiros ciclos mudanças sucessivas de moedas, diferentes políticas monetárias e cambiais.

## 2. SOBRE O DOUTORAMENTO: A “CO-TUTELA” E A MENÇÃO “DOUTOR EUROPEU”

O “Convénio de Co-Tutela” foi assinado pelos respectivos reitores da Universidade Complutense de Madrid (UCM), Espanha e da Universidade do Porto (UP), Portugal. Neste convénio está institucionalmente envolvido o Departamento de Didática e Organização Escolar da Faculdade de Educação - Centro de Formação do Professorado da UCM e a Faculdade de Economia da UP. Esta Tese Doutoral cumpre cada um dos artigos do convénio, tanto o espanhol como o português. Desta forma, a versão abreviada (capítulo de apresentação, apresentação de cada capítulo e conclusões) da tese no idioma português (artigo 10, convénio UCM) encontra-se em anexo. O resumo da tese nos idiomas espanhol, inglês, francês e português (artigo 11, convénio UP) estan antes do índice. Também foram apresentados os relatórios sobre os períodos de investigação, tanto em Portugal como em Espanha.

A menção Europeia “Doutor Europeu” no título de Doutor é uma atribuição ao título emitido pela UCM. Esta Tese Doutoral respeita cada um dos requisitos necessários (Decreto 1393/2007, de 29 de Outubro de 2007 e artigo 7.2 do Regulamento da UCM, de 14 de Outubro de 2008). Assim sendo, a defesa da tese perante o júri será feita no idioma espanhol, por sua vez, a apresentação e as conclusões, no idioma português. Também em português estão redigidos o capítulo de apresentação e as conclusões em anexo. Dois relatórios prévios foram emitidos por especialistas de Universidades de Estados membros diferentes ao espanhol. Um relatório assinado pelo Professor Doutor Américo Nunes Peres, Departamento de Educação e Psicologia da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), Portugal. E, um segundo relatório pelo Professor Doutor António Frago de Almeida, Departamento de Ciências Sociais da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, Portugal.

## 3. OBJETIVOS E PROBLEMAS DO ESTUDO

Os objetivos desta investigação são reflectir sobre as dificuldades contemporâneas de formação do economista-gestor em superar as formas clássicas e atuais da violência estrutural, propondo alternativas. Procura-se a mudança de uma leitura do mundo

centrada na guerra, com o protagonista violento que destrói e aterroriza, por uma concepção de mundo de possibilidades com a figura do guerreiro-lutador, que juntamente com a sociedade, (se)transforma e (se)constrói.

Os problemas são:

- Superar a cultura da guerra e a cultura da guerra económica.
- Desmitificar a “paz” e aprofundar a cultura da paz, encontrando mecanismos para a incorporar no dia-a-dia das corporações.
- Apresentar as bases da não-violência ativa como fonte de relação interpessoal.
- Diagnosticar o reconhecimento e a superação do conflito de identidade na prática do economista-gestor.
- Atualizar a tarefa da Responsabilidade Social Corporativa como resposta à violência estrutural.
- Estabelecer relações e alternativas entre a proposta dialógica de Paulo Freire e as práticas da “cultura corporativa”.
- Analisar no contexto corporativo as condições de formação e sensibilização para o economista-gestor que favoreça uma ação mais coerente em matéria de direitos humanos.
- Propor estratégias de ação de prosperidade com justiça.

#### 4. SOBRE A INVESTIGAÇÃO

##### 4.1. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO TEÓRICO-PRÁTICO.

O tema desta investigação é “A tarefa da Educação e da Economia na Consolidação da Paz e os Direitos Humanos”.

O título desta Tese Doutoral é “A Paz e os Direitos Humanos na Formação do Economista-Gestor a partir de Paulo Freire”.

A metodologia teórica-prática é a análise de texto para a apreensão teórica dos conceitos freireanos e suas reconstruções contemporâneas. Os conceitos fundamentais estudados

nesta investigação são: economista-gestor, formação de adultos e conteúdo do currículo corporativo, a partir das seguintes linhas de investigação: economia (desenvolvimento económico, justiça económica, história do pensamento económico e modelos de gestão), educação (liberdade/diversidade, cultura/cultura corporativa, conscientização/conflitos de identidade), paz e Derechos Humanos (violência estrutural, não-violência ativa, cultura de paz).

#### 4.2. SURGIMENTO DO CONCEITO “CONTEÚDO DO CURRÍCULO CORPORATIVO”

A referência desta investigação é a obra de Paulo Freire.

Freire é reconhecido pela sua intervenção didática na alfabetização de adultos através de uma educação problematizadora.

Mas, nesta tese, parte-se de outro ponto central do pensamento freireano.

Parte-se das críticas de Freire às formas de organização, controle e opressão das estruturas corporativas. Na sua vida profissional, Freire trabalhou em instituições em funções de direção. E, ao analisar a sua experiência, ele alerta para as dificuldades em superar os conflitos de interesses e de poder no interior destas organizações. Então, a organização do trabalho e a forma de resolver problemas nas empresas têm um potencial educativo. Também a partir daí se deve educar. A educação é política também no diálogo entre profissionais para a tomada de decisões. São adultos, profissionais, muitos em posição de comando.

Assim sendo, para esta investigação, os diretores e os trabalhadores de comando intermediário de empresas, ao sustentarem a maldade e a injustiça, são tão analfabetos (políticos) como os demais. Porquê? Haveria no mínimo duas razões:

- Porque não conseguem ler o mundo criticamente: estão desprovidos de consciência (percepção do humano) pela falta de sensibilização social e de capacidade para superar o conflito de identidade;

- Porque estão afastados de um processo de conscientização política libertadora, devido à motivação-racional-histórica-linear do próprio sistema mecanicista urbano e pela sistemática (re)produtiva-competitiva-compensatória-mercantilista das empresas.

O critério de tomada de decisão é um posicionamento político-técnico. Em determinados momentos mais técnico que político, ou vice-versa. É que entre o político e o técnico movem-se representações essenciais da cultura. Entre o político e o técnico move-se o poder, as aspirações e o medo.

Posto isto, por que é que é possível “fechar os olhos” à exploração de crianças que a empresa promove? Para esta investigação, uma das possibilidades para que as decisões patológicas sejam viáveis é porque estão sustentadas pelo “conteúdo do currículo corporativo”. É que ignorar a escravatura das crianças não faz parte da cultura da empresa. Qual é a empresa que irá promover esta cultura perante a sociedade e a comunidade internacional? Também não faz parte dos ciclos de formação dos seus diretores em cursos especializados ou de grande impacto como os de *Master in Business Administration*. Não está relacionado com as ações de formação do departamento de recursos humanos, orientações de consultores, órgãos do governo ou organismos globais.

Como é possível, então, vigorar uma ação que consegue impor o papel de escravos aos meninos? Está claro que é um arranjo entre organizações que vislumbram a mercantilização como valor de referência nas relações e nos negócios. Além do mais, o “conteúdo do currículo corporativo” estabelece relação precisa entre atuar y justificar (atuar justificando) através das linhas e entrelinhas da cultura corporativa. Então se o conteúdo do currículo corporativo pode ensinar tal barbaridade, poderá também ensinar mudanças na ordenação das prioridades nas tomadas de decisões. Para Freire, este estado de coisas no interior das estruturas pode mudar a partir da mudança da visão de mundo e da conscientização.

Freire dizia que a libertação dos oprimidos e opressores deveria começar pelos oprimidos, e que eles liberarão os opressores porque estão presos no seu próprio sistema. Muito bem. Assim Freire desenvolve a sua obra a partir da perspectiva dos oprimidos.



O que inferimos é que então, num momento dado, o opressor se irá conscientizando, a partir das manifestações dos oprimidos e da sua própria reflexão histórica e contextual. E o diagnóstico desta dinâmica está presente na sociedade contemporânea. Não porque a faixa mais radical e extremista dos opressores se esteja a conscientizar. Não é isso, porque inclusivamente esta faixa tem momentos de fortalecimento com as crises económicas e os conflitos de identidade provocados pelas reações dos oprimidos. Também não é porque a faixa sem uma identidade política clara deixe de se deslocar para os partidos da direita ou esquerda de acordo com as promessas de atender aos seus interesses. A questão é que, na faixa larga da população, definir quem é oprimido ou opressor é, hoje, bem mais difícil do que ontem. Além disso, é mais fácil admitir a fraqueza e a opressão relativas ao outro do que a si mesmo. E as empresas, em especial nos níveis de direção estratégica e comando intermédio, são altamente eficazes na reversão de valores e no sentido atribuído ao que é ou não é violência.

A partir destas duas observações – que num momento dado o opressor mudará e que o oprimido, no seu processo de libertação, não se tornará um opressor -, que este trabalho era centrar as suas análises e diagnósticos. É também por esse motivo que foi criada a expressão “conteúdo do currículo corporativo”. O conteúdo político do currículo corporativo tem como base, na sua estrutura formativa, o conflito entre a cultura corporativa e a concepção de si mesmo e do outro (tanto do indivíduo como da representação de grupo social).

A empresa tem na sua própria dinâmica um “currículo corporativo” constituído a partir do seu conteúdo político-educacional que irá influenciar o indivíduo em certos valores, conhecimentos e atitudes, tal como o faz o currículo académico. O currículo corporativo é explicitado a cada decisão que sempre tem em conta expectativas e consequências. É o conteúdo do currículo corporativo que justifica: a aplicação e uso de recursos, prioridades do planeamento nas suas respectivas variações nos diferentes departamentos e níveis hierárquicos, políticas de negociação, ajuste aos diferentes grupos de interesses, superação dos conflitos internos de poder e bases para estabelecer ou impor acordos com o meio externo.

Não é por acaso que a grande divergência empresarial é a lacuna entre o planejado e o executado. Em geral, o conteúdo do currículo corporativo é uma prática vivida pela maioria da equipe de planejamento e pela minoria da equipe de execução. A expressão da cultura da empresa é sustentada pelo currículo corporativo.

Como aí se desenha o conteúdo do currículo corporativo e seu desenvolvimento, não são tarefas do departamento de pessoal. O departamento de pessoal participa na consolidação do conteúdo do currículo corporativo, mas não são as tarefas deste departamento que determinam o seu conteúdo, pelo contrário. Para além disso, há que perguntar: como atribuir ao departamento de pessoal toda a consolidação do conteúdo do currículo corporativo, se a grande maioria das empresas nem tem tal departamento?

O conteúdo do currículo corporativo e sua consolidação ocorrem nas coligações de forças das variações do grau de poder e nível de ganho dos indivíduos. Esta coligação de forças, se bem que “*a priori*” se tenta “organizar” nos organogramas, é “desorganizada e permanentemente reorganizada” a partir de diferentes conexões. A “organização” da colisão de forças reside na liderança, que argumenta com a ameaça da baixa produtividade e a culpa da má eficácia; e por muito tempo e até hoje, acreditava-se que só sob uma liderança autoritária e paternalista é que se poderia fazer valer o organograma da empresa. Assim sendo, encontram-se nas razões, nas emoções e nas conexões entre os indivíduos os momentos em que mais se percebe a consolidação e as mudanças do conteúdo do currículo corporativo. É por se relacionar tão fortemente com as razões/emociones/interações dos indivíduos, que a formação no interior das empresas deveria ser uma das principais tarefas dos diretores em geral e do economista-gestor em particular.

A forma de ser e estar dos órgãos diretivos influencia e é influenciada pelos valores do currículo corporativo que vai formando o profissional e os futuros profissionais através de práticas, resultados e conseqüências. E é por esta via que segue uma das principais críticas ao ensino universitário: o distanciamento entre o conteúdo político do currículo académico e o conteúdo político do currículo corporativo. Os dois modelos de currículos se ensinam e aprendem. O problema não reside aí. O problema reside em que a consistência político-educativa académica é diferente da consistência político-educativa corporativa. O modelo académico de reflexão-ação é resultado de uma

determinada política educativa que é inerente a este modo de pensar; mas esta política educativa é bem diferente da política educativa empresarial que ensina ao profissional outro modelo de reflexão-ação. Deste modo, enquanto o currículo acadêmico tem os seus períodos de avaliação, o currículo corporativo tem períodos de evocação: à cultura corporativa, aos resultados financeiros, às estratégias da concorrência. E se, no sistema social, a cultura é o maior fenómeno humano, a educação a sua principal expressão e o conteúdo e a didática do currículo escolar a concretização, possivelmente, no âmbito corporativo, a cultura é o maior fenómeno, as relações de poder a sua principal expressão e o conteúdo e didática do currículo corporativo a concretização entre um e outro. É na coligação de forças, resultado do currículo corporativo, que a intensidade das justificações das tomadas de decisões para escravizar as crianças pode estar na consciência mercantilista, que a aceita ou na conscientização inovadora que a recusa.

Freire lutou pela consolidação da justiça e da paz. Constituiu uma vida de aventura e poesia. Uma obra de criação. Freire estava permanentemente em processo de libertação. Ele não queria ser reproduzido. Gostaria de ser recriado.

#### 4.2.1. Paulo Freire na Investigação

A obra de Paulo Freire oferece quatro contribuições fundamentais para esta investigação:

a) A coerência entre teoria e prática educativa planejada por Paulo Freire é fundamental para este trabalho, que analisa tanto a teoria pedagógica, particularmente a formação do economista-gestor, como os resultados desta formação no exercício profissional.

b) A preocupação de Freire com a transformação, através da educação, das injustiças sociais é a mesma deste trabalho, expressa no diagnóstico da violência estrutural e na proposta de estruturas menos perversas, num mundo contemporâneo entendido como fortemente influenciado pelos valores das grandes corporações capitalistas.

c) A nítida, precisa e indispensável relação que Freire estabelece, no desenvolvimento de suas ideias, entre educação e economia; sociedade e cidade; ser humano e liberdade.

d) Os conceitos nucleares freireanos de diálogo, emancipação, política da educação, liberdade, educação problematizadora, concientização, relação entre opressor e oprimido.

#### 4.3. CONTEXTUALIZANDO ALGUNS CONCEITOS

“Paz” vem do latim *pax*. As ideias pacifistas estavam já presentes em tradições religiosas. A *pax* romana designava uma ordem imposta. Do mesmo modo que a ideia da lei do mais forte era comum nos argumentos pacifistas. Mas foi somente no século XVIII que o pacifismo se desvinculou da religião, unindo-se ao direito internacional, que pouco a pouco se fortalecia. No século XIX o movimento organiza-se com o objetivo de influenciar a opinião pública através da imprensa. A primeira instituição pacifista na Europa é fundada em 1830, por Jean-Jacques de Sellon (1782-1839), em Genebra, com duas atividades principais: a criação da revista “Arquives” da “Société da Paix de Genève” e a criação de uma rede de pacifistas internacionais. Em 1843, em Londres, o primeiro Congresso Internacional da Paz tem uma assistência de 324 representantes. O movimento pela Paz influencia a criação da matéria Relaciones Internacionales. A primeira apareceu em 1919 em Aberystwyth, Universidade do País de Gales, Grã-Bretanha. O ideal de converter os infiéis foi substituído pela formação de uma opinião pública internacional, com foros constituídos de representantes de diversos países.

Kant (1724-1804) defendia uma concepção pacifista jurídico-democrática. Bernard Bolzano (1781-1848) argumentava que os sistemas nucleares das sociedades (educativo, cultural, económico) deveriam promover os interesses da paz e não da guerra. Leon Tolstói (1828-1910) entendia o Estado como estrutura de guerra e assim defendia o pacifismo anárquico. Gandhi (1869-1948), influenciado pelas ideias de Tolstói, difunde e pratica a desobediência civil, como ação não-violenta, em forma de protesto para mudar a visão dos dominadores. Durante trinta anos (1917-1947), Gandhi promove movimentos de desobediência civil na Índia até conseguir a independência do país. E, a prática da desobediência civil, influenciou manifestações pela liberdade em todo mundo, tais como a luta contra o racismo e contra a participação norte-americana na Guerra do Vietname de Martin Luther King Jr. (1928-1968). Na tradição budista, vários

são os movimentos pacifistas. O 14º Dalai Lapa Tenzin Gyatso (Prêmio Nobel, 1989) lidera um movimento de não-violência ativa a favor do Tibete. A budista Aung San Suu Kyi (Prêmio Nobel, 1991) foi líder do movimento pacífico e não-violento contra a ditadura militar na Birmânia. Influenciou também outras tradições como a expressão maior contra o Apartheid Nelson Rolihlahla Mandela (Prêmio Nobel, 1993, junto com Frederik Willem de Klerk que pôs em marcha reformas com o fim de superar a segregação racial, proclamando direitos civis a todos os membros da sociedade sul-africana, consolidou a nova Constituição e assinou a libertação de presos políticos, entre eles Mandela). É de referir ainda Muhammad Yunus (Prêmio Nobel, 1996), por desenvolver e concretizar o conceito de microcrédito, uma ideia do paquistanês Akhter Hameed Khan.

A ascensão do fascismo e do nacionalismo intensificaram as discordâncias entre os idealistas que defendiam a paz a partir de questões jurídicas e os realistas (Morgenthau, 1904-1980) que discutiam a paz a partir de questões políticas.

A Segunda Guerra Mundial reorienta temáticas centrais do movimento pacifista. Por exemplo, o uso de armas como única forma de derrotar o nazismo que começou a ser defendido por Bertrand Russell (1872-1970) e Albert Einstein (1879-1955). Inaugura também o debate a psicanálise com Sigmund Freud (1856-1939), através da inquietude sobre o porquê da tirania e depois com a discussão sobre a submissão dos indivíduos a estruturas coletivas.

Os estudos para a paz são assim reorientados. Deixam de centrar-se no Estado e na segurança. O movimento pacifista começa a preocupar-se com o armamento nuclear e os processos de dominação, em especial, as bases das suas ligações – economia, política, cultura -, e as relações entre os países, particularmente Norte-Sul.

O paradigma do movimento pacifista é a evocação da “guerra justa”. É o pacifismo relativo. Este paradigma encontra-se tanto em confrontos mais recentes, como a Guerra do Kosovo, como no da Segunda Grande Guerra.

A argumentação contrária a este paradigma é a substituição da política de reação (em geral militar) por uma política de prevenção para evitar o domínio das estruturas dominantes, estabelecimento de redes de poder, o convencimento de parte da população.

A educação foi vista como o pilar de tal processo: que a opinião pública internacional pressionasse os governos relativamente à sua política exterior dependeria da conscientização sobre os males da guerra, conscientização que deveria começar nas escolas. A tarefa de substituir, no imaginário infantil, os heróis de guerra por cientistas e artistas, heróis da paz, cabia às escolas. Iniciou-se uma campanha para eliminar hinos nacionalistas e manuais escolares chauvinistas, promovendo concursos nas escolas sobre meios de extinguir a guerra e fundar uma paz duradoura entre os povos. Estes ideais do movimento pacifista orientaram a fundação da Liga das Nações e posteriormente da sua sucessora, a Organização das Nações Unidas (ONU), bem como inúmeros organismos internacionais, com o objetivo unânime de organizar a solidariedade internacional para a consolidação de uma ordem global justa. Em 1945 foi criada a UNESCO, incumbida de construir as bases dessa ordem global, já que a esta caberia a inspiradora para reconstrução de um mundo destruído pelos horrores da Segunda Guerra Mundial. Uma das críticas principais que a UNESCO sofreria derivou do carácter predominantemente idealista dos princípios consagrados na sua “Acta Constitutiva”, tal como aquele segundo o qual a causa das guerras estaria no espírito dos povos: “a guerra é carregada no espírito dos povos”. A tradição idealística, de fato, que anunciou o movimento pacifista, assim como a criação dos organismos internacionais que dele resultaram, ignorava a estrutura socioeconómica como determinante dos conflitos e da própria consciência. A arte e a ciência, disseram os críticos do idealismo, não seriam tão imparciais como à primeira vista poderiam parecer.

O educador brasileiro Paulo Freire foi um dos autores que mais enfatizou que o processo educativo devia estar vinculado à análise de estruturas socioeconómicas para superar o obstáculo que elas representam para o desenvolvimento dos seres humanos e dos seus ideais, tentando assim ir além da recorrente dualidade idealismo/materialismo.

A proposta pedagógica de Freire de “educação problematizadora” tem por objetivo a humanização das pessoas, em contraposição com aquilo que denominou “educação

bancária”, que não possibilita ao educador-educando e ao educando-educador uma ação criativa e crítica. A pedagogia problematizadora está profundamente vinculada à concepção de democracia. O seu objetivo principal é que a educação possibilite aos seres humanos participar ativamente na sociedade, rompendo com a visão determinística da história.

A educação não ocorre exclusivamente na escola, ainda que seja esse espaço escolar de grande valia no processo educativo em qualquer que seja o nível ou formação. A educação também ocorre na família, na Igreja, na prática desportiva, nas corporações. A “cidade” também é educadora, bem como o interior do sistema judicial e os princípios de distribuição de riqueza que cada sociedade promove ou realiza.

É assim que os movimentos pela paz reforçam o papel do desenvolvimento económico como instrumento fundamental para evitar as diversas formas de violência. É que a transformação dos conflitos negativos em positivos passa pela forma como as estratégias empresariais valorizam os interesses da sociedade. A tarefa das corporações é essencial neste processo. Seja a partir do guarda-chuva Responsabilidade Social Corporativa, seja com novos modelos de gestão que valorizem a criatividade, o respeito e o bem comum. Instituições governamentais ou não governamentais têm vindo a pressionar e a oferecer estratégias de intervenção educativa, promovendo a paz. As conferências gerais da UNESCO servem como referência educativa para os países, os programas mundiais de educação para todos, de educação permanente e de educação para adultos. A UNICEF tem o seu programa “Enreda-te”, a Cruz Vermelha o seu projeto de educação nos Direitos Humanos e todas as iniciativas que se dão nas grandes ou pequenas instituições a favor da não-violência ativa.

Uma concepção chave de violência utilizada neste trabalho é a desumanização do ser humano na sua relação consigo mesmo e na relação com o outro.

A luta contra a violência inclui reconhecer a desumanização. Este reconhecimento é um fato difícil porque, em geral, a identificação da violência de hoje está há muito tempo camuflada nos costumes culturais de determinada sociedade. A violência não é somente física, mais também psicológica, económica, social, tecnológica, cultural, étnica, género.

Negar o outro é uma forma de violência, porque implica violar o seu estado de ser. Impor um papel ao outro é o resultado desta negação.

Mas este “estado de ser e estar” está diretamente relacionado com a cultura e a formação da identidade: o que hoje é violência, amanhã poderá não ser. O que é violência, o que é barbárie, tem influência cultural constituída através da história. Nesta investigação, cultura e história são processos mutantes, e não processos determinados e determinantes. E por isso, os aspectos vitais da luta contra a violência exigem sempre um estado de alerta permanente, actuante e atento às mudanças sociais.

Existem mecanismos sociais, de ontem e de hoje, que em nome da paz defendem a hipótese de passividade. Pacífico sim, passividade, não. O pacífico luta pela verdade e justiça, o passivo deixa as coisas como estão. O pacífico procura novas formas de solução de conflitos, o passivo opta pela continuidade de mecanismos que evocam o medo, a contradição e a vergonha. O pacífico intervém em pontos importantes da vida e da convivência, interagindo com as diferenças e com os diferentes. O passivo preocupa-se com eventualidades da vida e convive a partir de sistemas que ignoram as diferenças e tolerando os diferentes, até ao ponto em que o outro se sente tolerado.

No entanto, a noção de violência na sociedade contemporânea é notoriamente complexa: o que é violência para um pode não ser para outro. O que é violento numa comunidade pode ser um ato cotidiano noutra comunidade, ainda que sejam do mesmo Estado. O que para um, quando era pequeno, era uma violência, quando é maior já não é.

A não-violência ativa é fruto de uma reflexão-ação permanente:

- Um Estado não-violento não significa só a ausência de conflitos bélicos, mas sim um mecanismo de governo que, além de se mover a partir da participação do povo, também lute pela justiça social permanentemente, isto é, atendendo à (re)distribuição de poder e riqueza”.

- Uma estrutura económico-social não violenta defende e promove justiça, seja nas suas estratégias de vendas ou na aquisição dos recursos. Assim sendo, tanto nas entrelinhas do seu organograma como com os demais agentes económicos,



(re)estabelece negócios que concretizem os interesses das partes para a prosperidade e justiça.

- Uma educação não violenta reflecte e pratica a leitura do mundo e a história dos seus educandos-educadores e dos educadores-educandos permanentemente. Fortalece a rede social para a consolidação da cultura da paz e dos Direitos Humanos. Intensifica a resolução de conflitos a partir das discussões de ideias, o respeito mútuo. Procura coesão entre a formação da identidade individual e coletiva, em estreita relação entre ambos.

O economista-gestor assume assim tarefa fundamental na defesa e promoção da paz e dos Direitos Humanos. Como figura social influencia as relações humanas, os processos e em especial a cultura corporativa que em muitos casos se opõe à cultura participativa. Cultura corporativa e poder hierárquico são as bases na formação do conteúdo do currículo corporativo. A história do pensamento económico sustenta valores, responsabilidades e instrumentos para que o economista-gestor estabeleça mecanismos de justiça. Os modelos de gestão são as suas ferramentas contemporâneas. O desafio do economista-gestor é o facto de o conteúdo de “a história do pensamento económico” normalmente ser discutido em poucos âmbitos de formação, e em general limitar-se ao âmbito universitário. O que se difunde são acontecimentos globais, como o “sobe e desce” da bolsa e alguns índices económicos, como se fossem os representantes máximos dos economistas. Para o cidadão, os temas mais preocupantes são a relação entre a taxa de desemprego e o seu salário; as perspectivas de crescimento da economia que se associam diretamente tanto à disposição para o consumo como aos planos de vida. No entanto, os modelos de gestão têm vindo a ser difundidos pela sociedade. Estes modelos são vistos como ferramentas eficazes na resolução de problemas e melhoria da competitividade empresarial. Também são estes modelos que definem muitas das decisões nas empresas. Então o desafio na sua formação é o economista-gestor ter o dever de superar a dicotomia de procurar prosperidade com justiça, e ao mesmo tempo competir com os visionários do lucro fácil e rápido, não importando como.

#### 4.4. ASPECTOS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

O Capítulo I “Violência Estrutural e a Não-Violência Ativa” discute os conceitos de “não-violência ativa”, “violência estrutural” e os conflitos entre “cultura e cultura antropológica”. A “não-violência ativa” procura analisar as diferentes formas de violência com Freire e Galtung, com as contribuições de Moura e Sachs e a discussão sobre terrorismo de Baudrillard e Morin. Continua com o esclarecimento sobre o que é ou não é violência como um fenómeno cultural. A história da investigação para a paz – suas contradições e superações -, a partir de Wiberg, com as críticas de Pureza e Cravo. A Cultura de Paz no Peru e o Manifesto de Sevilla são o começo do longo e valoroso trabalho de Federico Maior Zaragoza, na difusão da ideia da Cultura da Paz – UNESCO (com o apoio da ONU), discutida e analisada com Monclús, Ortega Carrillo, Rodríguez, Tuvilla Raio, entre outros. Em seguida o texto apresenta uma releitura dos conceitos freireanos “opressor” e “oprimido” e “violência”. O capítulo/subcapítulo/parágrafo “violência estrutural” procura discutir o tema “violência estrutural” a partir da guerra comercial e da guerra potencial (armas atômicas). Parte-se da problemática do sofrimento humano de Freud, com comentários de Aragão Carretero, Beaud, Becker, Castell, Galtung, Ortega Carrillo, Pureza, Rojas Marcos, até chegar aos exemplos de Bastida e Jares e ao diagnóstico de Sharp. A guerra comercial, no contexto da violência estrutural, é contextualizada a partir do fim do século XIX com dados e crítica de Hobsbawm, juntamente com o apoio de Ponce e observações de Canelo. A discussão sobre guerra comercial prossegue através de ciclos interpretados por Beaud, Castell e Thurow, terminando no final do século XX com a análise de Ricúpero. A par da guerra comercial, está a discussão das armas nucleares. A argumentação chave sobre o movimento pacifista fundamenta-se nas ideias de Einstein e Russell, com críticas de Chomsky, as observações precisas de Sharp, Boserup e Mack e a visão de Bertalanffy. A crítica sobre a técnica aprofunda-se com as severas denúncias de Sampedro e o apoio de García Delgado e Meyer-Bisch. As definições e preocupações sobre a estrutura com Boulding, Furtado e Nunes e a complexidade segundo o pensamento de Morin. O último vértice do capítulo analisa o entendimento do termo cultura e sua conflituosa relação com cultura corporativa. O comum e as discordâncias sobre se a cultura corporativa se identifica ou não com a cultura participativa. Para a análise do termo cultura recorreu-se à Monclús juntamente com as contribuições de Aktouf, Freire, Kroeber, Kluckhohn, Malinowski, Srouf, Tylor. A ligação entre educação e cultura é

feita com Freire e Sacristão. A relação entre globalização e educação com Jares, Gadotti, Sacristão, Sen, Pimenta, PNUD. A defesa de Shein sobre cultura corporativa é discutida e severamente criticada por Aktouf, Chanlat, Sainsaulieu.

O primeiro capítulo propõe as primeiras críticas ao modelo cartesiano de formação do economista-gestor, que se organiza a partir dos valores das guerras e o transporta à guerra comercial. Esta crítica ao conteúdo político do currículo corporativo deve-se ao facto de fomentar estruturas desvinculadas das expressões mais características na constituição de um ser humano democrático, participativo, criativo. Esta desvinculação é sustentada pela cultura corporativa, estreitamente vinculada às proposições de poder promovidas pela formação cartesiana do economista-gestor, pelo que o segundo capítulo tentará encaminhar respostas de como conseguir alcançar a prosperidade com justiça a partir da não-violência activa e da transformação da cultura corporativa.

O Capítulo II “Prosperidade com Justiça” está estruturado em três vertentes: “as vertentes de entendimento de história”, “os seres humanos não nascem pessoas, fazem-se” e a “nova Europa do velho continente”. O capítulo começa com uma proposta de como se pode entender a história a partir de uma breve descrição da vida de Bertolt Brecht e Paulo Freire. O conteúdo teórico-prático deste primeiro apartado irá sustentar que a história deve ser entendida como mudança e possibilidade, baseando-se na proposta de Freire. Esta forma de entender a história, juntamente com os conceitos do capítulo I, permite avançar sobre a ideia segundo a qual os seres humanos não nascem pessoas, fazem-se. Para sistematizar e aprofundar esta ideia, recorre-se a dois elementos de análise: a tarefa da educação e os objetivos do desenvolvimento. Para contextualizar as tarefas da educação apoiamo-nos em Aguiar, Freire, González Soto, Kubrick, Morin, Pérez Fernández e nas precisas contribuições sobre didática de Sánchez Delgado. Sobre as tarefas da educação apoiamo-nos em Bautista, Bruner, Cortesão, Freire, Gadotti, García Fernández, Miller, Monclús, Sánchez Delgado, entre outros. Sobre a formação da identidade e integração social, recorreremos às contribuições de Freud, Sen e Nour; a diversidade com Chaplin y Goenechea Permisán; a liberdade com Freire, Mills e Monclús. As características e objetivos do desenvolvimento económico parte das denúncias e críticas de Amnistia Internacional, Ferreira, PNUD, Ricúpero, Rousseau, Rubio Carracedo, Sen, Sachs, Schultz, Schumpeter y outros. A história e as críticas relativas ao desenvolvimento económico são expostas com a ajuda de Berzosa,

acrescentadas às duras observações de Bowles e Furtado, com contribuições de Nordhaus e Samuelson. As perversidades do pensamento linear dominante é desmitificada pela criticidade de Pimenta, que ensina que cooperação nem sempre é desenvolvimento. Os objetivos de desenvolvimento aprofundam-se através da justiça social, num contexto particularmente económico, a partir da discussão conceptual de Sen e Thurow, e contribuições do Banco Mundial, BBC, PNUD, Stiglitz e Vargas-Machuga. Neste âmbito apresentam-se três perspectivas sobre a distribuição de riqueza na sociedade a partir da análise das propostas conflituosas entre Nozick, Rawls e Thurow, contribuindo na discussão Amin e Smith. O capítulo termina exemplificando as ideias centrais a partir do que se denomina “a nova Europa do velho continente”. Com Mesquita, Santos, Smith, Tavares faz-se a contextualização da paz e desenvolvimento no espaço europeu. É de referir a expressiva colaboração de Petschen e da Cátedra Jean Monnet para definir passos importantes da Nova Europa, juntamente com os alertas de Berzosa que defende que Europa sai de uma situação de desunião para uma situação de desigualdade, de Hirschmann que apresenta os efeitos negativos do acontecimento europeu na Latina América e de Smith que nos ensina a relação dos efeitos morais e económicos. Estão igualmente presentes os perigos da economia submersa com Carreño e Pimenta, alguns aspectos sobre Espanha com Myro Sánchez e mais questionamentos sobre desenvolvimento e técnica com Alves e Hirschmann.

O segundo capítulo questiona as linhas de pensamento que tentam rebaixar o papel da educação, e em particular da formação do economista-gestor, para a de um reprodutor da violência estrutural através da valorização da memória histórica e da manutenção dos costumes e tradições. Esta condição cultural pode ser superada. As linhas constitutivas das tarefas da educação de conscientização e liberdade e o debate sobre o desenvolvimento económico com justiça social, apontam os reptos para a formação contemporânea do economista-gestor, as alternativas de intervenção didática e as primeiras ligações da formação entre currículo corporativo e objetivos. Assim sendo, a partir da discussão sobre estes cuidados e alternativas na consolidação do currículo corporativo, o capítulo III tratará de aprofundizar-lo através de possíveis intervenções educativas, e o capítulo IV ocupar-se-á do conteúdo específico que poderá potencializar a sua consolidação e prática reflexiva.

O Capítulo III “Reflexao-Ação Transformadora” para a paz e os Direitos Humanos é construído a partir da “política da educação na formação da cidadania”, “diálogo – vertentes e matizes” e “responsabilidade das instituições econômicas” como “estrutura educativas”. A educação como política e a política da educação é estudada com Freire e Monclús, com exemplos de Alves; sendo que a politização não neutral da educação foi discutida também no contexto das tecnologias da informação e dos ambientes virtuais de aprendizagem com Levy, Castell, Mazetto, Moreno Herrero, entre outros; a aprendizagem significativa e os processos de ensino-aprendizagem com Sánchez Delgado para depois discutir as críticas aos modelos tradicionais de motivação através dos conceitos e ideias de Sánchez Delgado; as explicações de currículo e currículo oculto com Monclús e os níveis curriculares a partir de Gairín e Sánchez Delgado. Neste momento o texto trata de estabelecer os primeiros parâmetros entre o currículo académico e o currículo corporativo, aprofundando este último. A prática educativa democrática é desenvolvida com Freire, os estudos de Sánchez Delgado, entre outros, e o exemplo de Ferroukhi; o entendimento da cidade como educadora e educanda com a discussão de Freire e Gadotti, as contribuições de Faundez e Fortuna, dados e observações de PNUD e a contribuição de Leclère. En “diálogo” é analisado essencialmente com as ideias de Freire: tanto a concepção do diálogo como construtor de uma sociedade democrática, como os rasgos e as severas, condutendes e permanentes críticas de Freire ao diálogo como ação antidialógica. Para a discussão de todo sobre “diálogo” contribuem também Alves, Bautista, Clooney, Demo, Fernández Pérez, García Fernández, Maior Zaragoza, Moreno Herrero, Rico Carratalá, Sarto Martín, Jiménez Frias, Zwick. A parte final do capítulo, “a responsabilidade das estruturas económicas” é desenvolvido a partir da ideia de Freire sobre educação como política, com a criticidade de Fraga, Tréfaut e Weingartner.

O terceiro capítulo termina com o objetivo principal de questionar como pode um profissional comprometer-se com a participação e coletividade, num dia-a-dia tão cúmplice do massacre de valores. Este debate emana das ideias de Freire sobre a política da educação para então, a partir desta releitura, diagnosticar nas corporações, a possibilidade do desenvolvimento e prática de um conteúdo do currículo corporativo composto por uma política educativa-corporativa/participativa/técnica, superando a política do conteúdo curricular do tipo corporativa/impositora/técnica/regulamentadora que costuma ser eleita nos processos de tomada de decisão. Nesta discussão, o texto

apresenta o problema de formação de um estilo de liderança passiva/perversa. “Uma passividade tão criticada por Freire na sua discussão sobre educação como política e uma perversidade que alimenta o currículo corporativo de antagonismos e linearidades tanto no pensamento e na prática do profissional como na construção da identidade do ser humano.

Diante deste problema, o capítulo IV procura diagnosticar possibilidades nos conteúdos ditos de “economia” e “gestão”. A formação do economista-gestor está analisada a partir de três movimentos: “contexto e características das estruturas organizacionais contemporâneas”, “história do pensamento económico” e “modelos de gestão”. As características organizacionais contemporâneas e os modelos de gestão popularizaram-se. Simultaneamente, estudos dos conceitos na história do pensamento económico, desafortunadamente, ficaram limitados aos centros universitários e a um grupo seletivo de centros de formação-investigação. É que este pensar molda as políticas públicas e muitas das preocupações dos trabalhadores e conflitos sociais.

As mudanças das organizações contemporâneas fazem retrato das mudanças estruturais mas as ditas mudanças não têm o reflexo esperado na conduta e no comportamento dos seus diretores no sentido de resgatar criatividade, autonomia, integração. A participação democrática é limitada no interior destas organizações modernas à participação do pensamento capitalista de acumulação e individualismo, adicionado ao risco assumido agora também pelo trabalhador.

O quarto capítulo começa por discutir e analisar a figura social do “economista-gestor”. Depois de uma discussão sobre o perfil do empreendedor com Ansoff, Chiavenato, Drucker, Say, Schumpeter faz um reposicionamento de contexto de economista-gestor, apresentando os problemas de formação com Freud e Torres. A questão da técnica na formação é aprofundada com Sampedro, contribuições de Alves, Freire e Sen e exemplos de López López. Os problemas e os dilemas de gestão são pontos de superação numa concepção mais crítica de formação do economista-gestor. A ideia de sistema, tão essencial para entender o porquê e o como dos movimentos organizacionais, parte de Bertalanffy e é repensada no contexto corporativo por Katz e Kahn. Alguns rasgos das empresas modernas são traçados com Barnard, Chiavenato e Maximiano. As dinâmicas organizacionais com Bennis, Brandão y otros Korytowski,

Naisbitt e Wood. A trajetória do pensamento económico procura estabelecer a relação entre o pensamento económico e seu nível de preocupação com a liberdade, igualdade, democracia. O texto sobre gestão procura igualmente relacionar os modelos de gestão (com as preocupações de competir) com participação, intercomunicação, crescimento profissional. Os modelos estão classificados em quatro tendências: técnica, estrutura gerencial, humana e sistémica. Os modelos de gestão apresentados começam com a escola científica, fazendo um percurso até chegar às recentes propostas de gestão como virtualização, responsabilidade social corporativa, seis sigma, “learning organization”, inteligência emocional, com a expectativa de encontrar nas versões mais contemporâneas respostas e alternativas aos problemas desta investigação. No final o texto analisa também o sistema de “franchising”, as ideias da reengenharia e a potencialidade dos fundos de pensão, terminando com observações sobre os modelos de gestão entre ocidente e oriente e suas possíveis contribuições.

O Capítulo V “Trabalho de Campo”, começa por questionar o método quantitativo ou qualitativo com Cook Denzin, Filstead, Galtung, García Fraire, Reichardt, Torres e Trow. Detalhes da investigação qualitativa com Alvarado Esquerdo e García Jiménez. O método de investigação é analisado a partir da triangulação com o pensamento de Elliot e McKernan com as explicações conceituais de Stenhouse, a teoria educativa com Carr e Kemmis e para a análise de modelos eletrónicos, Mayo Marqué.

O método da investigação é qualitativo a través da triangulação metodológica. A ideia central do método é a investigação de estruturas contemporâneas a partir de uma atualização da obra de Freire.

Para tentar atingir esta ideia central, primeiro foi feita a atualização da obra de Freire para, a partir desta atualização, poder pesquisar estruturas contemporâneas.

Então,

a) O primeiro momento da investigação de campo, entre 2005 e 2007, foi a atualização das ideias de Paulo Freire.

Este primeiro momento do método, actualização da obra de Freire, foi desenvolvido com o método da triangulação metodológica em três níveis: conceptual (diferentes perspectivas), fonte de informação (diversos meios) e recolha de dados. Desta forma, foram pesquisados o conteúdo teórico da obra de Freire e as ações dos Institutos Paulo Freire, em particular na Península Ibérica, para além das praticas dos institutos relacionados com os Institutos Paulo Freire.

Cada vértice desta triangulação é sustentado por outra triangulação, pelo que:

- O vértice “o pensamento de Freire” está sustentado pela triangulação dos conceitos de educação, economia e Paz e Direitos Humanos.
- O vértice “Institutos Paulo Freire na Península Ibérica” está sustentado pela triangulação da análise documental, da observação e da entrevista, que por sua vez é composta pela expressão de empregados, membros dos órgãos diretivos e voluntários dos institutos.
- O vértice “Institutos relacionados com Institutos Paulo Freire” está sustentado pela triangulação da sua influência internacional (macro), regional (meso) ou local (micro), tendo como referência os Institutos Paulo Freire da Península Ibérica.

O desafio da metodologia teórico-prático é identificar nos diálogos discordâncias, a fim de as problematizar e similaridades, a fim de as aprofundar.

Participantes (cuja generosa participação nesta investigação se agradece):

- Institutos Paulo Freire de Espanha e Portugal: fundadores, presidentes, conselho gestor, empregados, voluntários, participantes das atividades do Instituto.
- Institutos Paulo Freire de Brasil e Itália: fundadores, conselho internacional, diretores.
- Institutos relacionados com institutos Paulo Freire da Península Ibérica:
  - Asociación Galego-Portuguesa de Educación para a Paz, AGAPPAZ.
  - Centro de Formação Continua de Professor de Cascais, Portugal.
  - Cruz Roja de Espanha.
  - Parlamento europeu (entrevista de um eurodeputado por Portugal).
  - Movimiento Internacional de las Mujeres Católicas, Graal.
  - Sindicato dos Professores do Norte, Portugal.
  - Movimiento de los Educadores para la Paz – MEP.



A entrevista e a observação possibilitam tornar inerente à investigação o pensamento, o sentimento, a leitura do mundo dos participantes desta investigação.

A entrevista semi-estruturada foi construída a partir dos temas geradores dos empregados do Instituto Paulo Freire de Portugal. A expressão sobre a Paz e Direitos Humanos foi feita por desenhos por parte do Instituto Paulo Freire de Portugal e verbalmente por parte do Instituto Paulo Freire de Espanha. O objetivo da entrevista semi-estruturada nesta investigação foi identificar, analisar e desenvolver estratégias educativas utilizáveis para a consolidação da paz e dos Direitos Humanos a partir do pensamento e ação dos empregados, diretores, membros e voluntários dos institutos.

b) O segundo momento da investigação de campo é a análise de corporações contemporâneas (a partir das referências da atualização das ideias de Freire) entre 2007-2009. O objetivo é identificar e diagnosticar intervenções didáticas nas práticas das corporações atuais.

A triangulação metodológica deste segundo momento é composta por observar, analisar e comparar as práticas das empresas pesquisadas com os conceitos/práticas atualizados da obra de Freire, tendo em conta os problemas apontados por esta investigação.

Participantes (cuja generosa participação nesta investigação se agradece ):

- ❖ Asociación Acción Contra el Hambre, sede Madrid.
- ❖ Asociación de Educación para la No-Violencia de la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- ❖ Asociación por la Verdad sobre el 11 de septiembre de 2001.
- ❖ Curso Jean Monnet de la Facultad de Ciencias Políticas de la Universidad Complutense de Madrid
- ❖ Departamento de Economía financiera y Contabilidad II de la Facultad de Economía y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid.
- ❖ Federación de Asociaciones en la Defensa y Promoción de los Derechos Humanos de España.
- ❖ Pastelería Lorena, Madrid.

A análise desta segunda parte da investigação é identificar a forma pela qual cada uma destas organizações planejava e desenvolvia a sua intervenção na consolidação da paz e dos Direitos Humanos; a contribuição de cada evento analisado no contexto de prosperidade com justiça; similaridade e antagonismos das propostas destas organizações em relação à atualização da proposta freireana, e mecanismos utilizados na formação do economista-gestor nas práticas das organizações investigadas através da consolidação do conteúdo político do currículo corporativo em cada caso investigado.

Para cada participante, foi estabelecido um objeto de estudo e um objetivo específico com atendimento especial para diagnosticar os conceitos fundamentais estudados nesta investigação economista-gestor, formação de adultos e conteúdo do currículo corporativo. A descrição desta segunda parte está exposta a partir dos três vértices da entrevista semi-estruturada: historicidade, estrutura económica-sócio-educativa, paz e Direitos Humanos.

As conclusões tenta expressar um entendimento crítico dos problemas propostos no trabalho, bem como desenhar alternativas e dificuldades.



## B) APRESENTAÇÃO DE CADA CAPÍTULO

### CAPÍTULO I

#### **VIOLÊNCIA ESTRUTURAL E NÃO-VIOLÊNCIA ATIVA**

Este capítulo discute a triangulação “não-violência ativa” – “violência estrutural” – “cultura organizacional”.

Sobre a não-violência ativa procura-se analisar os conceitos e diferentes formas de violência e paz, sustentando que, para esta investigação, é violência não permitir que o outro seja o outro. Os aspectos da violência e da paz estão contextualizados a partir da Investigação para a Paz, a Cultura da Paz e do planejamento de Paulo Freire.

A violência estrutural é um dos principais tipos de sofrimento do ser humano: algo criado por ele mesmo e que gera tantas injustiças. Aprofundamos o tema com algumas anotações sobre “estrutura” e alguns rasgos do pensamento “complexo”, importantes para procurar na interpretação e redação de todo o trabalho uma perspectiva conflitiva-contraditória-positiva.

O conceito “violência estrutural” deste capítulo trata de articular “guerra militar e guerra económica”. Analisamos o bélico, que surge no palco das bombas atômicas tão criticadas pelos pacifistas e as similitudes com a guerra económica do período compreendido entre 1950 e 1990, que expande a sua voz e volume através da guerra comercial. Fazem-se assim as primeiras críticas desta investigação sobre a formação do economista-gestor para a paz e os Direitos Humanos.

A cultura é o ponto de análise fundamental para o entendimento do que é ou não violência. A educação é a primeira expressão da cultura. Depois o texto faz uma contraposição e cruzamento de idéias entre o entendimento de “cultura antropológica” e “cultura organizacional”, propondo a ideia de que a formação do economista-gestor tende a ser de um reproduzidor das explorações a partir das técnicas de gestão e da

denominada cultura corporativa. É uma alerta sobre as dificuldades de superar tal situação histórico-cultural constituída no mundo corporativo e em certa medida aceite pela sociedade em geral.

Esta proposição-alerta é o combustível do segundo capítulo que pesquisará sobre a possibilidade de o desenvolvimento económico consolidar ou não a prosperidade económica e a justiça social.

## **CAPÍTULO II**

### **PROSPERIDADE COM JUSTIÇA**

“Imagina se há uma guerra, ninguém vai e todos vencem” (de autor desconhecido)

Se existe violência estrutural, como é possível que a não-violência ativa e a transformação da cultura corporativa, tal como estudamos no primeiro capítulo, possam conseguir uma prosperidade com justiça? Este segundo capítulo analisa a forma como o conceito de “justiça” deve ser formulado a partir da cultura participativa, que pressupõe o envolvimento ativo de todos os membros de uma comunidade; e como o conceito de “prosperidade” se deve basear nos princípios da não-violência ativa. “prosperidade com justiça” significa a valoração da participação e a (re)ordenação permanente de valores para a democracia. No âmbito empresarial, isso significa que os agentes tenham uma formação que valorize uma verdadeira cultura participativa (e não a cultura corporativa, a imposição dos valores e interesses da empresa), sem camuflar ou fantasiar a perversidade oculta do ser “educado com a palavra doce”. E pressupõe também que estes agentes sejam formadores de práticas de gestão deste tipo.

A prosperidade com justiça é um processo histórico. Uma história económica com ações intencionais dos seres humanos para mudar o sentido da mesma, tornando-a mais justa. Sendo assim, este capítulo analisa, primeiro, alternativas de como entender a história “vetores do entendimento da história”, depois como os seres humanos se podem constituir, educando-se historicamente, em seres justos “os seres humanos não nascem

peçoas, fazem-se” e por fim alguns elementos da história europeia que a tornarão próspera com justiça “a nova Europa do velho continente”.

No primeiro momento deste capítulo, “os vetores do entendimento da história”, explica-se como a historicidade individual e coletiva podem ser elementos-chave de mudança e transformação para a liberdade. A história pode ser entendida como elemento de consolidação da não-violência ativa, como mudança e não como argumento de manutenção e continuidade das violências estruturais estabelecidas, como possibilidade e constituição da justiça.

O desenvolvimento da temática “os seres humanos não nascem peçoas, fazem-se”, apresenta dois pontos centrais:

a) As tarefas da educação: a conscientização e problematização do mundo, o reconhecimento social, a livre formação da identidade, a socialização, a diversidade, a análise das contradições da liberdade.

b) Os objetivos que o desenvolvimento económico deve atingir: (re)distribuição das riquezas geradas, justiça social e cooperação segundo os ideais da Declaração dos Direitos Humanos (sobretudo liberdade, democracia e equidade).

Em “a nova Europa do velho continente” analisa um momento histórico decisivo na história europeia de não-violência ativa e de prosperidade com justiça. É um exemplo vivo da história recente, um exemplo que se situa no espaço sócio-geográfico em que este trabalho realizou a investigação de campo, um exemplo que constitui a formação de uma Nova Europa com o propósito de prosperidade e paz, e que procura uma nova ordenação na formação dos seus políticos e economistas.

Metodologicamente, a discussão dos conceitos neste capítulo é enriquecida com a análise da arte. Mostram-se obras de teatro e de cinema que transmitem uma visão de mundo crítica sobre a violência estrutural e que ao mesmo tempo mostram o papel da formação do economista-gestor na transformação da violência estrutural.

O capítulo seguinte sistematiza e aprofunda o pensamento de Freire para a constituição de uma formação para a paz e Direitos Humanos. Isso permitirá que se analise como, na história do pensamento económico e nos principais modelos de gestão e práticas de

direção de empresas, a formação do economista-gestor foi considerada e como esta formação deve ser mudada para que o economista-gestor possa contribuir para a prosperidade com justiça.

## **CAPÍTULO III**

### **REFLEXÃO-AÇÃO TRANSFORMADORA**

O Capítulo III tem como objetivo estabelecer pontos centrais de discussão e análise da formação do economista-gestor.

Para se aproximar da reflexão-ação transformadora, os três eixos centrais deste capítulo são “a política da educação na formação da cidadania”, que aprofunda, no contexto das cidades, o panorama económico tanto nacional como internacional; o segundo eixo do capítulo é a perspectiva freireana do “diálogo - vertentes e matizes”; o terceiro eixo consiste em identificar “possibilidades de mudança” a partir da articulação da “responsabilidade das instituições económicas” como “estruturas educativas”.

Entre alguns dos novos conceitos apresentados encontram-se a relação dos níveis do “currículo académico” com os níveis do “currículo corporativo”; o planeamento de Freire sobre “diálogo” tanto como instrumento de ação antidialógica como de ação dialógica; a comunicação verbal e não verbal, exemplificadas também com um caso de publicidade. Este capítulo analisa também os “processos de ensino-aprendizagem” e o “conceito da cidade educadora-educanda”, contexto em que as maioria das corporações estão inseridas.

Este capítulo procura aprofundar conceitos que foram discutidos nos capítulos I e II. Como exemplo, a discussão da prática educativa e da prática educativa democrática rearticula os conceitos da não-violência ativa (capítulo I) e da pedagogia da identidade (capítulo II). O item sobre as estruturas económicas reexamina a técnica e a cultura corporativa (capítulo I) e os objetivos do desenvolvimento económico (capítulo II).

O capítulo questiona se a formação do economista-gestor incorpora no mesmo ser a liderança que ali se denominou “passivo – perverso” (passivamente perverso; perversamente passivo), deixando a categoria opressor – oprimido para outras áreas de discussão económico-social; ou se há outras possibilidades na formação do economista-gestor para a paz e os Direitos Humanos.

Apresentam-se duas possibilidades: a possibilidade da mudança estrutural e a possibilidade de superar os conflitos, de exercer a profissão como um ser comprometido.

E, no capítulo seguinte (capítulo IV), detalha-se tanto a estrutura corporativa moderna, como as críticas à formação clássica-académica do economista-gestor, problematizando-a com a formação no interior e exterior da escola a partir da investigação de campo (capítulo V).

## **CAPÍTULO IV**

### **HISTÓRIA E FORMAÇÃO DO ECONOMISTA-GESTOR**

O capítulo anterior desenvolveu o tema da politização da educação e os conceitos centrais de intervenção didática, e terminou questionando como pode um indivíduo desenvolver-se e comprometer-se com princípios democráticos num ambiente de trabalho expressamente autoritário, numa sociedade individualista, que são, na realidade, uma forma de justificar a injustiça social”.

Além deste problema, o capítulo IV procura diagnosticar problemas e possibilidades nos conteúdos ditos de “economia” e “gestão”. Entre o grande leque curricular possível, foram seleccionadas três fontes de entendimento e análise de formação do economista-gestor:

a) Contexto e características das estruturas organizacionais contemporâneas.

O contexto e as características das estruturas organizacionais contemporâneas determinam uma ou outra tomada de decisão. Além disso, esta investigação tem como



período temporal o estudo as estruturas atuais. Então, movimentos e formas de interação, tanto no interior como com a sociedade, podem ser significativos para entender os níveis de sensibilização nas tomadas de decisão para a paz e os Direitos Humanos. O entendimento e o estudo das características das empresas para competir no mercado não é exclusivo de estudantes da licenciatura de economia, ciências empresariais e ciências atuariais. A percepção destas necessidades empresariais pode ser aprendida em diferentes âmbitos e para além da prática diária do economista-gestor que irá diagnosticando as necessidades da empresa.

b) História do pensamento económico.

A história do pensamento económico direciona, ou deveria direcionar, a prática dos economistas-gestores bacharéis em economia. Isto porque, evidentemente, o que acontece é haver economistas-gestores que não são bacharéis em economia ou ciências empresariais, mas que atuam nesta área. Sendo assim, a história do pensamento é um conhecimento diretamente relacionado com os estudantes de economia e ciências empresariais. É um conteúdo que atribui ao pensamento económico valores e sentido. Uma historicidade. Um ser e estar como profissional e também como cidadão. É que, ao contrário do que acontece com as características das organizações atuais e os modelos de gestão, a história do pensamento económico não transpassa com a força que deveria os limites do ensino formal.

c) Modelos de Gestão.

Dos três temas eleitos, “modelos de gestão” foi o que mais se popularizou: “modelos de gestão” foram a ponte entre os sérios problemas do aumento da concorrência e baixa procura e as possibilidades de solução eficaz que as empresas tanto necessitavam. Os modelos de gestão rapidamente foram relacionados com “mecanismos capazes de dar respostas a diversas questões de competitividade empresarial”. Esta ponte foi difundida por editores, consultores, classe média ascendente, diversidade de cursos de formação, documentários, revistas. O impacto da indústria oriental, notoriamente japonesa, muito contribuiu também, em especial com os modelos de qualidade. Expressões como “inteligência emocional”, “terceirização”, “reengenharia”, “virtualização”, “responsabilidade social corporativa” despregaram rapidamente. Este “saber popularizado” mostra a potência e importância do economista-gestor na sociedade. Mas, em general, o uso destas ferramentas seguiu outros rumos que não os seus propósitos centrais. É que, por exemplo, muitas empresas elegeram, erroneamente, os propósitos da reengenharia para justificar moralmente, e nalguns casos legalmente, demissões em

massa. Outras optaram pela terceirização entendendo, equivocadamente, que a sua única missão era baixar os custos, e, as que promoveram o desenvolvimento da “inteligência emocional” engararam-se, ao ignorar todo o potencial cognitivo-emotivo dos seus profissionais.

Para a articulação de algumas ideias deste capítulo foram usados “estudos de casos”. Os estudos de casos estão para os economistas-gestores como os laboratórios para os médicos. Esta forma de aprender e ensinar está presente nos mais diversos livros e cursos sobre economia e gestão. Por esse motivo, durante a discussão teórica deste capítulo, serão apresentados pequenos estudos de casos, tais como um anúncio publicitário e investigações de páginas eletrônicas de organizações. Sem esquecer a preocupação pelo facto de, ao adicionar tanto material, este se torne um capítulo longo.

## **CAPÍTULO V**

### **TRABALHO DE CAMPO**

Este capítulo tem várias peculiaridades: é o capítulo que explica a metodologia desta investigação e, no entanto, é um dos capítulos mais curtos em número de páginas. É que as ideias centrais deste capítulo estão presentes no desenvolvimento dos demais capítulos, inclusive nos capítulos de apresentação e de análise. O desenvolvimento deste capítulo tem como objetivo a precisão do método desta investigação, particularmente com o trabalho de campo. Assim sendo, além de fazer uma ponte entre os capítulos que o antecedem e os que o sucedem, o conteúdo deste capítulo sustenta a metodologia de trabalho e a validade dos dados e das informações.

Começa com a discussão sobre eleger uma investigação qualitativa ou quantitativa, além de desenhar alguns aspectos de cada método. Em seguida detalha a ideia da triangulação metodológica, que é a opção metodológica deste trabalho, incluindo o desenvolvimento da parte teórico-prática. Também apresenta os diferentes níveis possíveis de triangulação e quais os que serão utilizados neste trabalho.

A opção desta investigação é a qualitativa com a triangulação metodológica em diferentes níveis.

O capítulo termina com a apresentação detalhada sobre o método de investigação de campo. O aprofundamento tem continuação no capítulo seguinte porque a análise segue o planeamento metodológico.

Além disso, o trabalho de campo foi constituído em dois momentos: atualização das ideias de Paulo Freire (entre 2005-2007) e análise em instituições contemporâneas a partir desta atualização (entre 2007-2009). No total foram feitas 47 entrevistas semi-estruturadas, 38 questionários de avaliação de atividades, 20 instituições, para além das suas sedes e de todo o material entregue pelos entrevistados ao pesquisador para análise documental.

A atualização do pensamento freireano foi constituída a partir de uma triangulação-chave: a releitura da sua obra (desenvolvimento teórico-prático), mais o trabalho de campo nos Institutos Paulo Freire de Espanha e Portugal, aliados à investigação dos institutos relacionados com os Institutos Paulo Freire. Além disso, também participaram representantes dos Institutos Paulo Freire de São Paulo e Itália, bem como assistentes da atividade do Instituto Paulo Freire de Portugal.

Como método de recolha de dados foi utilizada a triangulação: observação, análise de documentos e entrevista semi-estruturada, elaborada a partir das inquietudes dos empregados do instituto português.

O método da fonte de informação tem em conta tanto o ambiente interno dos institutos como o ambiente externo e suas respectivas relações. Então, no caso do ambiente interno, os participantes da investigação foram os empregados, voluntários/sócios, membros dos órgãos diretivos/fundadores. No ambiente externo participaram sete instituições divididas segundo a sua situação em micro, macro ou meso.

No segundo momento da investigação de campo (2007-2009) participaram outras sete instituições de diferentes naturezas jurídicas. Por isso, uma das triangulações do

segundo momento é a análise, a observação e as atualizações da obra de Freire (ou seja, não há entrevistas neste segundo momento).

A cada participante corresponde um objeto de estudo e um objetivo específico. A descrição do segundo momento da investigação segue os mesmos vértices da entrevista semi-estruturada: historicidade, estrutura económica-sócio-educativa, paz e Direitos Humanos. Esta estrutura procura a compreensão dos fenómenos segundo os conceitos fundamentais desta investigação: economista-gestor, formação de adultos e conteúdo do currículo corporativo.

Em “Anexos”, apresentam-se primeiro documentos referentes ao cumprimento dos requisitos do Convénio de Co-Tutela e à Menção de Doutor Europeu no título emitido pela Universidade Complutense de Madrid. Seguidamente, os anexos apresentam alguns documentos referentes ao desenvolvimento deste trabalho.



## C) CONCLUSÕES

As conclusões estão organizadas em dois grandes pontos: um ponto tenta abarcar algumas considerações articulando os conceitos chaves que são economista-gestor, formação de adultos, conteúdo do currículo corporativo que foram desenvolvidos a partir das ideais de Paulo Freire; o segundo ponto busca encaminhar os problemas que foram expostos no capítulo introdutório articulando-os com as experiências práticas.

### **1. SOBRE OS CONCEITOS CHAVES (articulando Paulo Freire, economista-gestor, formação de adultos e conteúdo do currículo corporativo).**

Depois de uma análise bibliográfica e a reflexão sobre as contribuições fundamentais de literatura conceptualizada, formula-se algumas conclusões.

#### **1. O ECONOMISTA-GESTOR E A JUSTIÇA SOCIAL**

1.1. A confirmação da convicção inicial de que o economista-gestor tem uma tarefa fundamental na consolidação de uma sociedade mais justa através das empresas, promovendo, incentivando e especialmente desenvolvendo uma práxis (reflexão-ação) que integre a sensibilidade social, a superação dos conflitos de identidade e a conscientização problematizadora na tomada de decisões.

#### **1.2. NECESSIDADE DE UMA PRÁXIS PARA A CONSOLIDAÇÃO DE UM PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO INTERATIVO E PARTICIPATIVO.**

O pensamento estratégico organizacional e os modelos de gestão que podem ser adicionados a esta forma de pensar orientam-se para a solução de problemas em âmbitos de riscos e incertezas, mas seus fins são simplificadores, estritamente acumulativo-expansionista-organizacional. Quando o planejamento estratégico é utilizado como ferramenta perde o seu carácter complexo, dada a sua condição simplificadora. O uso quase mecânico do planejamento estratégico deixa pouco espaço para sistematizar e

aprofundar a práxis de um planejamento estratégico complexo no seu eixo nuclear, que articula processo-resultado-processo.

As diferentes articulações e variáveis externas e internas estão de alguma forma contempladas nos modelos atuais. Mas não é esta a questão. O tema é que na constituição de um planejamento complexo, as finalidades principais deveriam ser diagnosticadas de forma interativa e participativa com os diferentes grupos de interesse, e não negociadas autoritariamente, articulando de forma abrangente os interesses de um pequeno grupo e atendendo esporadicamente aos interesses de outros grupos.

O uso quase mecânico do planejamento estratégico nos diferentes níveis organizacionais não permite a melhoria no interior das próprias organizações. A autoridade deliberada e a pressa de um lado e a mecanização dos procedimentos do outro afastam as possibilidades do aumento da competitividade positiva e favorecem a falta de comprometimento organizacional, crise de identidade e baixa motivação pessoal.

### 1.3. RETROALIMENTAÇÃO ENTRE A (RE)PRODUÇÃO DOS VALORES DA SOCIEDADE NITIDAMENTE CAPITALISTA-FINANCEIRA-MILITAR COM O ÂMBITO EMPRESARIAL E EDUCACIONAL.

Esta dicotomia é cíclica. As tentativas de romper esta retroalimentação articulam o contexto de (re)produção com outras perspectivas que variam conforme as condições particulares e pontuais de cada situação. Muitas vezes gera-se um ato de defesa perante uma situação que é imaginada pelo próprio indivíduo porque vigora no ar um aroma de inveja, individualismo, vingança. Superar estes traços que estabelecem o comportamento nas relações de trabalho é um grande desafio e a formação do economista-gestor deveria estabelecer possibilidades, por exemplo, incentivar a comunicação e não os comunicados, criar estratégias de solução para que os conflitos sejam positivos, permitir um desenvolvimento pessoal/individual e não um desenvolvimento individual gerencial, gerido a partir de fora. Na formação do economista-gestor estas possibilidades devem ser entendidas como ação permanente e não como mecanismos alternativos, ou alternativas débeis, que só devem ser usadas num ou outro momento. Estes mecanismos contribuem para a produtividade, criatividade, desenvolvimento de procesos de maneira mais sistemática do que o

autoritarismo desproporcionado ou o paternalismo opressor. Desta forma, a formação centra-se nos eixos principais da competitividade através do desenvolvimento e da concorrência que conjuga técnicas mais potencialidade humanas, mais aspectos comportamentais/emocionais, adaptando-se às características de cada equipe de trabalho, às expressões individuais, e às particularidades contextuais. Para que o economista-gestor obtenha sucesso em manter e melhorar estas alternativas é preciso uma intensa inversão na consolidação do conteúdo político do currículo corporativo.

#### 1.4. FORMAÇÃO PARA A COMPETITIVIDADE DESTRUTIVA

Aspectos tradicionalmente relacionados com o ambiente organizacional como competitividade, intensidade nos conflitos, árduas negociações, não são de todo maléficos. Os aspectos/qualidades/características de cada indivíduo, e especialmente em alguns momentos do seu próprio crescimento, podem favorecer o seu desenvolvimento pessoal, quando se encontra num âmbito muito competitivo ou trabalha sob muita pressão. Este não é o problema. O problema reside na intensa continuidade destas características e no seu carácter impositivo, apelando para o sucesso. A questão que se identifica na formação do economista-gestor é conceber estes (e outros aspectos) como vitais para a sua realização pessoal, sem respeitar os desejos, expectativas, conhecimento, condições individuais. Esta violência de imposição de papéis ao outro começa mesmo na formação escolar, não necessariamente universitária, com o apoio de algumas famílias: preparam o jovem para ser um competitivo destrutivo. Na faculdade, esta competitividade é vivenciada através dos diferentes modelos organizacionais, formando o estudante para assumir uma posição de comando. No trabalho, consolida-se uma práxis do competidor destrutivo, que foi incorporada e que se vai incorporando nos seus pensamentos, emoções e atitudes, dada a possibilidade de exercer o papel que a ele foi imposto.

Há fortes indícios de que o papel imposto ou assumido pelo economista-gestor o afasta das tarefas fundamentais do economista analítico-crítico. O economista analítico-crítico, ao observar as falhas de determinada economia, procura estabelecer políticas de intervenção a fim de (re)estabelecer condições de justiça e de desenvolvimento para os seus participantes. Intervêm nos mecanismos estratégicos, ajustando recursos ou criando novas condições ou oportunidades. O economista que se dedicava as questões



estratégicas da empresa foi pouco a pouco assumindo também o comando executivo e estratégico. Para empreender este novo caráter executivo, teve que incorporar, nas suas práticas reflexivas, ferramentas de gestão num processo de interiorização automatizada que dificultam sua exteriorização crítica.

A tarefa principal do economista-gestor não se limita à criação de riqueza para a empresa. A tarefa principal é equilibrar as diferentes redes de poder e os diferentes interesses para uma gestão que valorize uma prosperidade e supere a violência estrutural.

Uma das principais tarefas do economista-gestor é consolidar sua própria formação e a formação dos demais, através da reflexión-acción de conteúdo político do currículo corporativo.

O conteúdo político do currículo corporativo tem sido utilizado sistematicamente em diferentes âmbitos para a ação justificada e não para a ação-refletida. Daí o cuidado que é necessário ter ao associar as práticas organizacionais/empresariais a uma práxis. A práxis é a reflexão-ação e não a ação justificada. Justificar não é equivalente a reflexionar, pelo contrário, ao justificar desvincula-se o comprometimento da ação, atirando-o para os labirintos do poder estrutural.

### 1.5. PODER DE CONVOCATORIA

Poder de convocatoria é capacidade de uma instituição de sensibilizar e mobilizar a participação de pessoas a partir de alguma proposta.

Este poder de convocação é importante na intervenção das organizações não governamentais, e que debería ser incorporada pelas empresas a partir da Responsabilidade Social Corporativa. No âmbito empresarial esta proposta associou-se ao marketing. A diferença é que, no caso das empresas, as pessoas mobilizam-se não a partir de uma proposta, mas sim de algum produto/serviço que está vinculado a algum valor social. Certos princípios da Responsabilidade Social Corporativa têm tido sucesso, como é o caso da proteção ao meio ambiente, mas a sua concepção nuclear tem tido altos e baixos. A Responsabilidade Social nem sempre é reflexo de um processo de

conscientização. Em certas ocasiões é apenas uma resposta (ação justificada) ao movimento da sociedade civil, à pressão internacional, ao fortalecimento da sua imagem, à comunicação social. Parece que a Responsabilidade Social ou assume a coordenação ou estabelece parâmetro interno de validade destas novas demandas, contabilizando-as para depois difundir. A reflexão sobre a responsabilidade da empresa para além de sua estrutura poderia ser de grande valor para a formação do economista-gestor, como mecanismo de mudança a partir da conscientização, conscientizando criticamente e não conscientizando ingenuamente, argumentando com objetivos como os de baixar os custos, a autopromoção ou a difusão empresarial.

Na formação do economista-gestor, o planejamento da Responsabilidade Social Corporativa não deve assumir, sutilmente, o papel de incentivar ainda mais a competitividade destrutiva, perdendo assim a oportunidade de contribuir a prosperidade com justiça. A Responsabilidade Social Corporativa não conseguiu, nestes últimos anos, ser renomeada “Responsabilidade Social Cooperativa”, que estaria bem mais ajustada aos seus propósitos, quicá exatamente por se estar a afastar dos seus princípios.

O uso instrumental da Responsabilidade Social poderá fomentar ou piorar o fundamentalismo corporativo, induzindo que é a empresa a solução universal para os sérios problemas dos cidadãos, especialmente nas sociedades com frágil estrutura do Estado. Esta imposição ideológica nega a tarefa do Estado como elemento fundamental nas relações económicosociais, ao mesmo tempo que poderia inibir expressões individuais ou outras iniciativas paralelas. Desta forma, tenta deixar a legitimidade do Estado à margem das discussões estratégicas, mas atribui-lhe a responsabilidade de todos os demais problemas sociais – não rentáveis - e a representação e expressão política da população.

#### 1.6. O CONTÁGIO É O LADO PATALÓGICO DO CURRÍCULO CORPORATIVO

Uma das formas mais violentas da violência estrutural é o contágio. E a práxis problematizadora, humanizadora, o lado crítico transformador do currículo corporativo. A violência do contágio é que se apresenta como uma forma de ser e estar consciente e socialmente aceite, ocultando aquilo que na verdade é: uma repetição cultural do modo de ser e de estar do outro. Substitui a expressão da individualidade pela de um clon

cultural: agora você faz parte desta empresa. E assim será, se começar a reproduzir e defender uma ou outra decisão patológica. É patológica não só a decisão em si, porque em algum momento pode até ser uma decisão socialmente aceitável necessária no jogo político do poder manipulativo, mas é também patológico porque o seu processo gera e é gerado pelo determinismo do clone cultural.

O contágio faz com que o indivíduo desloque a sua consciência crítica para uma consciência única. Consciência única porque não admite outras formas de representação, que é diferente de lutar por algo a partir da compreensão de diversos posicionamentos. A consciência única simplesmente rejeita outros posicionamentos. Continua com a sua potencialidade crítica, mas este potencial é reutilizado para alimentar a violência estrutural porque a sua criticidade está orientada para outra consciência de mundo e de valores. A consciência única, longe da conscientização, não permite outras leituras do mundo e de si mesmo. A sua visão do mundo é sustentada pelas compensações financeiras e de poder, justificada pelos resultados meramente económicos da organização. É um modelo de vida linear com pouca expressividade histórica e com futuro já determinado, que é um negócio interessante num contexto com tantos riscos. Ao desvincular-se do âmbito de contágio perde-se identidade. Na tentativa de começar o caminho de volta da consciência única para a consciência crítica, passará por um processo de conscientização extremamente vulnerável, especialmente em função da fragilidade que poderá ser superada pela potencialidade crítica que permaneceu “adormecida”.

A procura, por parte de alguns executivos, de participarem de atividades sociais, pode ser uma das alternativas para que a sua consciência crítica permaneça ativa, evitando ser totalmente absorvida pelo contágio curricular corporativo. A mesma tendência representa as tentativas do economista-gestor de superar o seu conflito de identidade a partir da integração de âmbitos aparentemente antagónicos, mas que fazem parte da dialética do ser na sua constituição histórica.

O contágio patológico do conteúdo político do currículo corporativo é diferente da influência. Influenciar o outro é típico de estilos de liderança e está sempre presente nos processos de negociação ou solução de conflitos. Este influenciar é negativo porque é impositivo. Influenciar o outro no sentido de fazer com que o outro faça alguma coisa

ainda que não queira. A influência nestes âmbitos utiliza técnicas cada vez mais opressoras para atingir os resultados. É diferente de uma influência educativa que evoca a conscientização.

Neste processo de influência autodestrutiva, o indivíduo, ainda que faça alguma coisa que não queria, mantém ativa a sua consciência crítica, podendo tomar consciência das violências impostas. Então neste caso, ainda que com a “consciência pesada” por ter feito algo em que não acreditava, poderá voltar a ser como era, acrescentando ao seu processo de conscientização a descoberta e o desenrolar de uma situação de opressão. No contágio não. Quando contagiado, o indivíduo perdeu a práxis. As suas ações têm uma única direção. Mantém o potencial da conscientização transformadora, mas não consegue transformá-la em ação-reflexão porque está contagiado pela consciência única, praticamente somente atua, substituindo a reflexão pela justificação. O contágio, ao contrário da influência, não permite uma conscientização simultânea porque é exatamente no momento em que a conscientização se “desativa”, que o indivíduo perde resistência às contínuas doses que recebeu no processo de contágio e começa a guiar-se pela consciência única.

### 1.7. O USO DE COMUNICADOS DIFICULTA A COMUNICAÇÃO

Outro desafio na formação do economista-gestor é uso excessivo de comunicados. As reuniões como momento singular dos comunicados. Daí a grande insatisfação relativamente às reuniões intermináveis e pouco produtivas. Não só porque não são definidas estratégias de ação, mas sobretudo porque o processo de definição das ações é muito político e negociador, esgotando as relações interpessoais nas veias da competitividade destruidora e do individualismo camuflado. Os comunicados estão presentes nas regras, procedimentos, táticas e até mesmo na difusão do planejamento estratégico. Há uma extensão de domínio cultural a partir de uma grande quantidade de informação que expressa a sua forma de controle. Este contexto dificulta o diálogo, privilegiando os comunicados. O diálogo que é pouco usual é então acusado de ser o grande responsável pelos problemas: se fazemos tantas reuniões porque é que as coisas não vão bem? Esta expressão revela a confusão entre comunicação e comunicado no interior das empresas e especialmente na tarefa do economista-gestor que se forma e que é formador para a paz e os Direitos Humanos.

### 1.8. O USO DO “SE” E DO “ESTUDO DE CASO”.

No processo educativo de economia há um apreço especial pelo uso da partícula condicional “se”. Ainda que se parta de um problema chave as alternativas de solução são intermediadas pela condicional, abrindo várias possibilidades de solução num jogo intensivo de simulações. As variáveis são postas à prova. As articulações com outras hipóteses também são possíveis, incorporando as condições inicialmente propostas. Parece que, ainda que o uso da condicional possa favorecer o desenvolvimento de múltiplas possibilidades, poderá evocar certo distanciamento do problema-chave. As simulações exigem certo nível de conhecimento dos conceitos e abstração na articulação das ideias e, especialmente, capacidade de concentração. No processo educativo de gestão há um apreço especial pelo “estudo de caso”. Os estudos de caso estão presentes tanto em livros específicos como na própria dinâmica da sala de aula. Com o uso dos estudos de caso, é necessário evitar colocar a ênfase na formação descritiva com pouca criticidade, além de poder sugerir erroneamente num entendimento linear da história. Ensinar/aprender com os estudos de casos pode ser particularmente motivador, até porque são apresentados casos verdadeiros que tentam atrair a curiosidade a partir de empresas muito próximas à realidade dos alunos e que poderiam ser más precisas se a excessiva ênfase aos estudos de casos de grandes empresas fosse compartilhada com os contextos das pequenas e médias empresas, incentivando o empreendedorismo para novos negócios e sistemas de produção que valorem as questões centrais da natureza humana. Alguns cuidados especiais a ter tanto no caso do uso do “se” como no caso do uso dos “estudos de caso”, poderiam ser: a) estes modelos podem sugerir ao formando que a manipulação está legitimada, assim que a intervenção educativa deverá debater intensamente esta ação antidialógica; b) a eventual impossibilidade dos alunos expressarem a sua criatividade, não na solução do problema a partir das sugestões dadas, mas na apresentação de sugestões para depois discutirem as alternativas de solução; c) um verdadeiro determinismo do formador na solução dos problemas propostos, inibindo ou evitando um intercâmbio com o conhecimento e as curiosidades dos alunos; d) em alguns momentos poderá sugerir um enfoque meramente técnico na tomada de decisões, valorizando conhecimento específico, ignorando aspectos de sensibilização e esquecendo as emoções, o jogo de poder, as sensações de temor e medo que os afetados pelas decisões poderão sofrer. O estudo de caso, por exemplo, pode até

estimular que um grupo de alunos tentem entrar em um acordo sobre as soluções dos problemas propostos, além da dúvida sobre a efetividade permanente y universal desta tarefa ainda tem outra que é mais preocupante. É que na grande maioria das vezes se estimula um simulador de diálogo-negociador e não um diálogo-dialogado e que além disso este diálogo-negociador é estimulado somente entre os (futuros) executivos da empresa ignorando todo o processo de participação, proporcionando uma visão linear do processo de tomada de decisão, incentivando o uso da autoridade estabelecida que é cometida pela justificação técnica e distintas habilidades manipulativas. Esquecendo que no processo de decisão tanto poderiam participar representantes de outros níveis hierárquicos da empresa como de outras empresas, ou instituições. E, além disso, sem discutir e analisar em uma dimensão mais precisa as conseqüências da decisão em nos diversos setores da sociedade.

## 2. SOBRE LOS PROBLEMAS

### 2.1. SUPERAR A CULTURA DA GUERRA E A CULTURA DA GUERRA ECONÓMICA.

Identificam-se alguns sinais para superar a cultura da guerra e da guerra económica como, por exemplo, a crescente difusão e discussão nos cursos de formação sobre este tema e a manifestação permanente da sociedade civil. A guerra económica é uma questão técnica e ideológica. Além disso, não é só uma questão que começa e termina nas redes do Estado. A guerra económica está presente no quotidiano: nas relações entre os indivíduos e os bancos; na economia doméstica, entre trabalhadores e empresários, entre os investidores e os corruptos tanto no âmbito empresarial como estatal. Esta guerra económica está diretamente vinculada à economia submergida, que afoga a liberdade dos seus membros e “quando emerge para respirar” rouba o ar dos miseráveis e dos distraídos, que em alguns casos será o seu último suspiro. É uma guerra económica porque a exploração da mão-de-obra trabalhadora gera impotência, injustiça e violência social. É uma guerra económica porque prossegue com a exploração por género e da mão-de-obra imigrante. Uma guerra invisível aos olhos das autoridades que crêem que os serviços de assistência social podem superar estes problemas. Também

passa despercebida nas estatísticas e nas técnicas de mensuração, que ignoram que os atores económicos são sociais e que se movem segundo os seus interesses, condições de luta e possibilidade de resposta para aos problemas que enfrentam.

Na formação do economista-gestor, a guerra económica deve-se desvincular tanto do militarismo como da concepção de guerra, aprimorando a sua concepção de justiça económica.

## 2.2. DESMITIFICAR A “PAZ” E APROFUNDAR A CULTURA DA PAZ, ENCONTRANDO MECANISMOS PARA INCORPORAR NO DIA A DIA DAS CORPORAÇÕES.

Uma forma de desmitificar “o carácter lúdico da paz” no sentido de uma “justiça da paz” é através do movimento de coerência interna. Aprofundar e sistematizar a cultura da paz no interior das corporações começa com uma condição especial, porque a história do pensamento económico encoraja e aplica alternativas de distribuição de recursos. As alternativas disponíveis no pensamento económico são variadas porque variam as representações mentais de cada época. A dificuldade reside na tarefa de execução no interior das empresas, já que para isso se utilizam mecanismos opressores que tentam instaurar um ser passivo-perverso e não um ser autónomo-criativo.

Na formação do economista-gestor, o ideal de paz deve associar-se à justiça económica, e esta à interiorização dos valores mais humanos tendo em conta os parâmetros dos Direitos Humanos.

## 2.3. APRESENTAR AS BASES DA NÃO-VIOLÊNCIA ATIVA COMO FONTE DE RELAÇÃO INTERPESSOAL.

Na formação do economista-gestor poder-se-ia acrescentar as dinâmicas de solução de conflitos como positivos, as temáticas da paz positiva e os aspectos de violência para que a tarefa do profissional seja entendida como de promoção na consolidação do currículo corporativo, não se limitando a uma ferramenta de manipulação.

#### 2.4. DIAGNOSTICAR A SUPERAÇÃO DO CONFLITO DE IDENTIDADE NA PRÁTICA DO ECONOMISTA-GESTOR.

O conflito de identidade está, por exemplo, na ausência de comprometimento do profissional. Não impor um papel de opressor ao economista-gestor pode ajudar a superar este conflito. Uma opção poderia ser fazer uma reavaliação das mudanças organizativas a partir de uma perspectiva crítica, percebendo que as mudanças contribuem bem mais para o controle do que para a superação das necessidades reais dos trabalhadores e da sociedade. Nesta reavaliação inserir os contextos particulares de cada sistema organizacional na tentativa de não dissipar a violência, o medo a insegurança. O economista-gestor é um trabalhador com preocupações fundamentais de como estabelecer a justiça e o equilíbrio entre os diversos grupos interessados no processo produtivo e no seu resultado. A insistência determinística de apresentar e formar o economista-gestor como representante do capital que a partir das suas técnicas e conhecimentos joga a favor da empresa não é um atributo favorável ao desempenho do profissional e também não traz benefício para os próprios empresários. Uma formação linear não favorece a competitividade e a criatividade, apenas a reprodução das barbaridades corporativas e é esta equação que tem que estar clara no processo de formação, no seu reconhecimento e possibilidade de superação da identidade. Também não adianta de nada manter a dualidade entre “ou serás representante do capital ou morrerás de fome”.

A formação do economista-gestor deve contemplar, na composição da sua identidade como profissional, a dicotomia entre ser ou não um representante legal y moral do capital, promovendo ou não redes de injustiça social e violência institucional. No processo de formação deve-se questionar se o economista-gestor representa um robô dos processos de gestão e um repetidor das técnicas de aplicação e avaliação de recursos ou um elemento não submisso, com capacidade transformadora.

#### 2.5. ATUALIZAR, NO CONTEXTO CORPORATIVO, AS CONDIÇÕES DE FORMAÇÃO E SENSIBILIZAÇÃO PARA QUE O ECONOMISTA-GESTOR FAVOREÇA UMA AÇÃO MAIS COERENTE EM MATÉRIA DE DIREITOS HUMANOS.

Temas como equidade, liberdade e democracia são discutidos nos mais diferentes textos do pensamento económico. A dificuldade está em compaginar estes temas com os



modelos de gestão. E quando os modelos de gestão associam estes temas, fazem-no através da Responsabilidade Social Corporativa, das políticas do departamento de recursos humanos, ou então determinam que seja um caso previamente definido pela política de tributação e redistribuição de renda de cada governo. O desafio que se coloca na formação do economista gestor reside na diferença de orientação das linhas de pensamento: na conjuntura A, defende-se a “prosperidade com justiça”; na conjuntura B, discute-se a “modernidade com apropriação”. A discussão sobre estas conjunturas deve ser incentivada, articulando as suas potencialidades e associando o seu teor, segundo as condições da economia regional entrelaçada com a economia global.

O temor é que no processo formativo a “conjuntura” se transforme em “opção” num processo de simplificação que se afasta da complexidade formativa que este profissional exige. E, assim, substitui-se a compaginação das duas conjunturas pela opção entre uma ou outra. Incentiva-se como sendo verdadeira a opção “B”, deixando a “A” como um ideal possível de concretização a partir do Estado.

Mas há outro temor. É que esta opção parece que não é uma opção reflexiva-crítica. E é por isso que o processo didático deve superar esta tendência política do processo formativo. Desvelar na academia e no âmbito de trabalho as possibilidades de intervenção social do profissional que se forma e que se vai formando na práxis mesma da profissão. Considerar, assim, as “conjunturas” como capacidade complexa de intervenção, e não utilizar um processo reducionista para ignorar estas conjunturas. Neste processo formativo não reducionista é fundamental a participação social. Uma participação ativa da sociedade civil para superar uma pressão desprovida de sensibilidade crítica, mas, enraizada na razão do imediatismo. Desta forma, poder-se-ia evitar a continuidade da eleição da opção “B”, por permitir superar a visão de uma sociedade incapaz de se transformar historicamente com uma perspectiva pouco promissora no confronto dos obstáculos da vida.

## GUIONES Y DOCUMENTOS



## GUIONES



- GUIÓN DE LA ENTREVISTA PARA EL INSTITUTO PAULO FREIRE.

1. Relaciones del entrevistado con la educación

Sobre el entrevistado:

1.1. Formación académica.

1.2. Desarrollo profesional.

1.3. Primer contacto con las ideas de Freire (motivo, época).

2. Optar por un determinado estilo de educación es optar por un determinado tipo de sociedad. ¿Cuál es el tipo de sociedad que se discute en el Instituto Paulo Freire?

3. Cuando surgió la idea de crear un Instituto llamado Paulo Freire, éste dijo: si es para recrearme háganlo, si es para copiarme olvídenlo. ¿El IPFP atiende a este deseo de Freire?

4. ¿Cuáles son los proyectos de prácticas pedagógicas que el IPF ha promovido o promueve?

5. ¿Cuáles son las principales prácticas educativas para la paz y los derechos humanos, en su opinión? ¿Por qué?

6. ¿Con qué pensamiento de Freire se siente usted más identificado (a)?

7. ¿Cómo las estructuras socio-económicas influyen en las políticas educativas y en el proceso educativo?

8. ¿Se analizan en el IPFP los movimientos de la Sociedad Civil, como las ONGs o movimientos económicos y políticos al margen del sistema? Y ¿Se analizan la educación no formal?

9. ¿Cuáles son las necesidades fundamentales de la educación de hoy para contribuir al desarrollo de la paz y de los derechos humanos?

10. ¿Cuáles son los temas centrales de discusión en el IPFP? (la acción en el ámbito educativo y normativo).

11. ¿Cómo entiende usted hoy la paz y los derechos humanos?

12. ¿Cuáles serían los rasgos principales de una práctica educativa para la paz y los derechos humanos? ¿Cuales serían las aportaciones del pensamiento de Freire a los conflictos de convivencia y a los temas de paz y derechos humanos en situaciones cotidianas que afectan los agentes educativos?

13. La desigualdad en la distribución de la riqueza es fuente de muchos conflictos y formas de violencia. Al mismo tiempo, las guerras más violentas han sido hechas por los países ricos y por personas con alto nivel de formación en educación formal. Las cuestiones relacionadas con la paz y los derechos humanos son complejas: hay varias formas de violencia, hay varios tipos de guerra... ¿Cuál es su opinión sobre estos escenarios?

14. ¿Desea hacer algún comentario más? (reforzar algo que ya dijo, decir algo más, hacer algún planteamiento que le parezca oportuno...). Le pido que termine con una consideración final sobre la tarea de la educación en la consolidación de la paz y de los derechos humanos.

## - GUIÓN PARA LA OBSERVACIÓN

Son tres etapas principales para la observación: antes, durante y después de la entrevista.

### 1. Antes de la Entrevista:

La observación antes del diálogo será básicamente sobre la comunicación entre nosotros:

- 1.1. Tiempo de respuesta.
- 1.2. Organización.
- 1.3. Ejecución del planeado.
- 1.4. Vocabulario utilizado (más tradicional o popular).

### 2. Durante la Entrevista:

- 2.1. Local de la entrevista:
- 2.2. Sentimientos de los entrevistados:

2.2.1. ¿Cuáles son los sentimientos expresos en cada situación: sonrisa, lloro, indignidad, odio, amor, fraternidad, comprensión, rechazo.?

2.2.2. Las contradicciones entre los sentimientos y la palabra o conclusiones.

2.2.3. Vocabulario utilizado.

2.2.3. Acontecimientos de relevancia.

### 3. Después de la Entrevista:

- 3.1. La repercusión o no de la entrevista en el equipo de trabajo.
- 3.2. El investigador también es observado.



## - GUIÓN PARA LA PÁGINA DE INTERNET

### 1. Presentación:

- 1 Página electrónica:
- 2 Título del espacio web (idiomas):
- 3 Autores y productores (e-mail, ciudad, país):
- 4 Publicidad:
- 5 Mapa de navegación:
- 6 Destinatarios:
- 7 Requisitos técnicos:
- 8 Valores:
- 9 Imagen (fotos en la 1ª página): no ( ) sí ( ).
- 10 Sonido: no ( ) sí ( )
- 11 Enlaces: no ( ) sí ( )
- 12 Objetos Lúdicos: no ( ) sí ( )

### 2. Calidad Informativa-Comunicativa

- 13 Riqueza informativa:
- 14 Grupos Asincronos:
  - 14.1. Correo electrónico: no ( ) sí ( ).
  - 14.2. Lista de distribución: no ( ) sí ( ).
  - 14.3. Grupos de noticias o Foros: no ( ) sí ( ).
  - 14.4. Noticias: no (X) sí ( ).
- 15 Grupos Sincronos:
  - 15.1. Chat: no ( ) sí ( ).
  - 15.2. Teleconferencia: no: ( ) sí ( ).

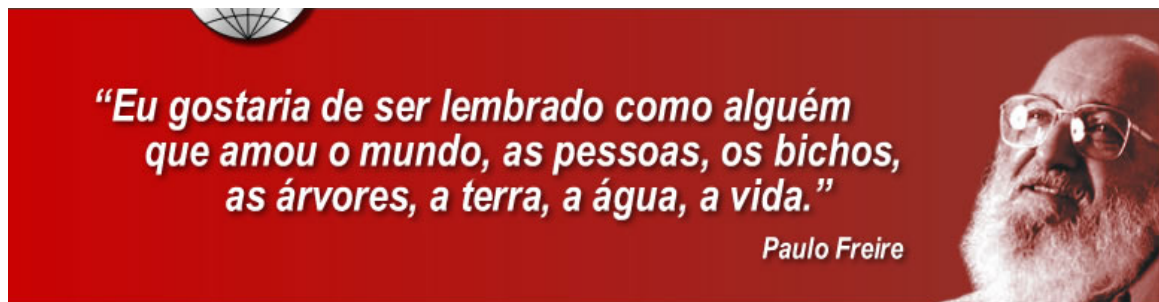
### 3. Calidad Didáctica

- 16. Referencia al:
  - 16.1. ¿Profesores?: no ( ) sí ( ).
  - 16.2. ¿Alumnos?: no ( ) sí ( ).
- 17 ¿Relaciona el aprendizaje del centro con el éxito profesional? no ( ) sí
- 18 ¿Presenta propuestas pedagógicas y su resultado? no ( ) sí ( ).
- 19 Conferencias didácticas: no ( ) sí ( ).
- 20 Conferencias con relación al tema de conocimiento específico: no ( ) sí
- 21 Voluntarios: no ( ) sí ( ). 22 Empleos: no ( ) sí ( ).

## DOCUMENTOS



- IMAGEN Y TEXTO EN LA PORTADA DE LA PÁGINA ELECTRÓNICA DEL  
INSTITUTO PAULO FREIRE DE PORTUGAL



- Uno de los proyectos del Instituto Paulo Freire de Portugal en una llamada en la página electrónica.

Participe e responda ao inquérito do

## **PROJECTO METUP**

Mulheres Estudantes Trabalhadoras da Universidade do Porto

O contributo que lhe estamos a pedir é muito valioso

**CLIQUE E PARTICIPE!**



## CARTEL SOBRE EL INSTITUTO PAULO FREIRE DE PORTUGAL

# Finalidades

## IPFP

- Organização de reuniões, colóquios e outras actividades similares;
- Promoção de acções de formação e círculos de estudos, no quadro de uma educação permanente;
- Concepção e desenvolvimento de projectos de investigação e de intervenção;
- Elaboração e publicação de livros, artigos e outras formas documentais de expressão;
- Constituição de comissões especializadas e grupos de trabalho para análise e tratamento de questões ligadas à educação;
- Criação de estruturas e desenvolvimento de actividades que estimulem o intercâmbio com associações congêneres, nacionais e internacionais, e recolham as experiências e soluções inovadoras;
- Elaboração e execução de programas de divulgação do ideário freireano;
- Prestação de serviços de assessoria e consultadoria;
- Dinamização do Centro de Recursos Paulo Freire da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Fundado em Dezembro de 2001, o Instituto Paulo Freire de Portugal pretende contribuir para a acção cívica, o desenvolvimento da cultura, educação, comunicação e tecnologia, numa perspectiva emancipatória e de assunção de uma cidadania plena, em todos os níveis e âmbitos de acção. Para isso recorre à organização de reuniões, colóquios e outras actividades similares, promoção de acções de formação e ciclos de estudos, no quadro de uma educação permanente, procurando também conceptualizar e desenvolver projectos de investigação e de intervenção, elaboração e publicação de livros, artigos e outras formas de expressão, empenha-se na constituição de comissões especializadas e grupos de trabalho para a análise e tratamento de questões ligadas à educação.

## Corpos Sociais do IPFP

### Mesa Assembleia Geral

<b>Direcção</b>	<b>Presidente</b>	<b>Vice-presidente</b>	<b>Tesoureira</b>	<b>Vogais</b>
	Luíza Cortesão	Rosa Nunes	Eunice Macedo	Rosa Madeira
	<b>Presidente</b>	<b>Vice-presidente</b>	<b>Secretário</b>	<b>Suplente</b>
	António Teodoro	Américo Peres	Licínio Lima	Adilson Lopes



"Gosto de ser gente, (...), porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível. É a relação entre a dificuldade e a possibilidade de mudar o mundo que coloca a questão da importância do papel da consciência na história, a questão da decisão, da opção, a questão da ética e da educação e de seus limites."

(FREIRE, Pedagogia da Indignação, 2000:39)



Polo II Asprela  
Rua Dr. Manuel Pereira da Silva  
4200-392 Porto — PORTUGAL  
Telf. Directo (+351) 22 040 06 18  
Telf. Alternativo (+351) 22 607 97 00 [ext. 219]  
Fax: (+351) 22 607 97 25  
Email: ipfportugal@ipfp.pt  
ipfportugal@fpce.up.pt

www.ipfp.pt

INSTITUTO PAULO FREIRE

Los manuscritos hechos por los empleados del Instituto Paulo Friere de Portugal y según lo cuál se desarrollo la entrevista semi-estrucurada utilizada en esta investigación



## Instituto Paulo Freire de Portugal Direitos Humanos -

@

- Igualdade
- Solidariedade
- Justiça
- Terceira idade e o desrespeito pelos seus saberes e possíveis contributos para uma sociedade mais rica, mais dinâmica e mais tolerante.
- Crianças
- Apoio à Maternidade
- Democracia
- Educação

JUSTINO Paulo Freire de Portugal  
Porto, 12 de janeiro de 2006

---

"Paz e Direitos Humanos"

Respeito	Emancipação
Liberdade	Poder
Dignidade	Política

Amnistia Internacional

Guerra

Paz e Direitos humanos serão conceitos  
separáveis? Autônomos?

Contexto geo-político.

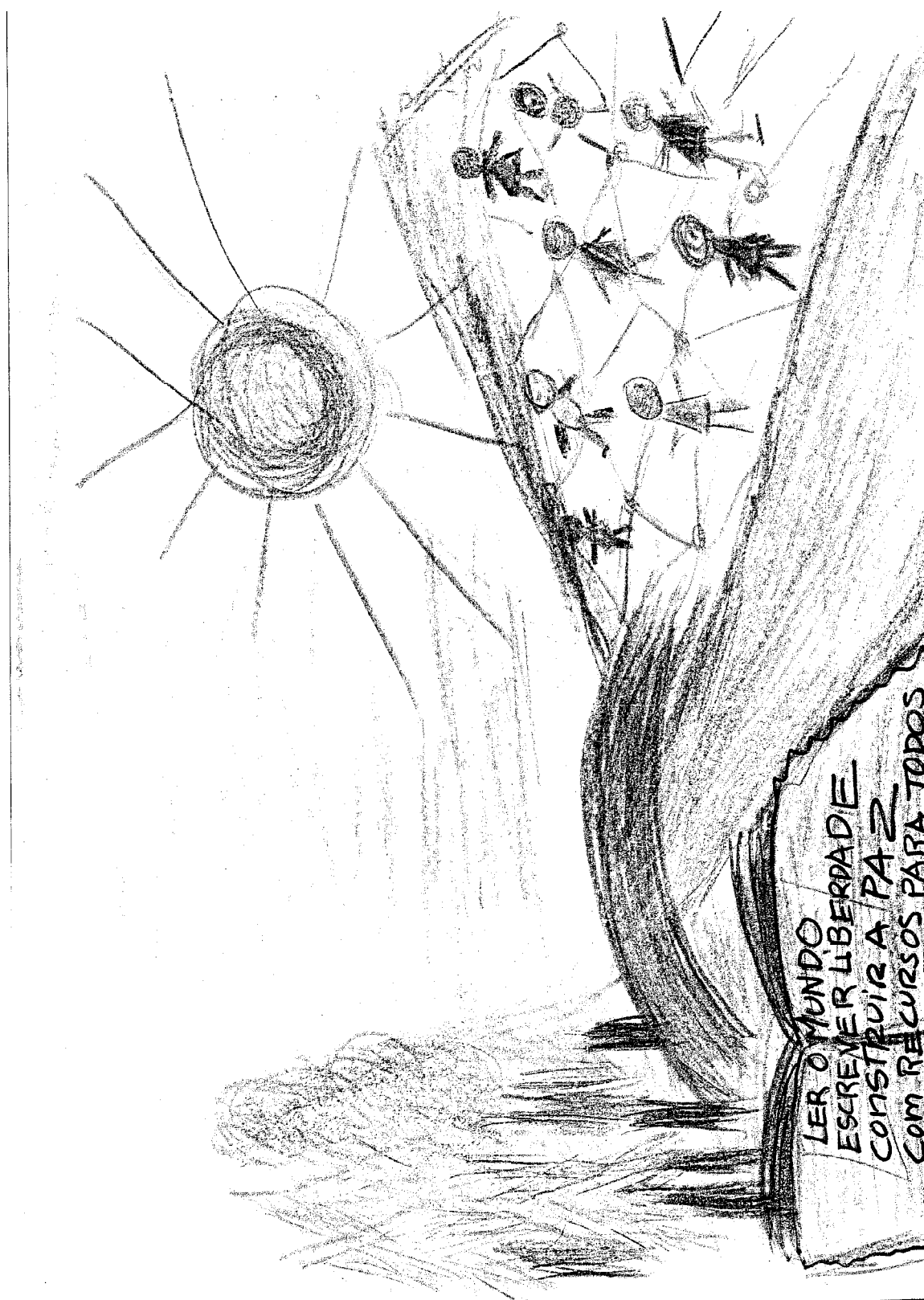
Justiça

Educação

Desenvolvimento sustentável.

etc...

Los Dibujos hechos por los entrevistados (ultima pregunta de la entrevista) que no trabajan en la sede del Instituto de Paulo Freire de Portugal.



LER O MUNDO  
ESCREVER LIBERDADE  
CONSTRUIR A PAZ  
COM RECURSOS PARA TODOS



Educação como  
Ouvinte Teoria  
na Redemocratização  
e Reinvenção da Democracia

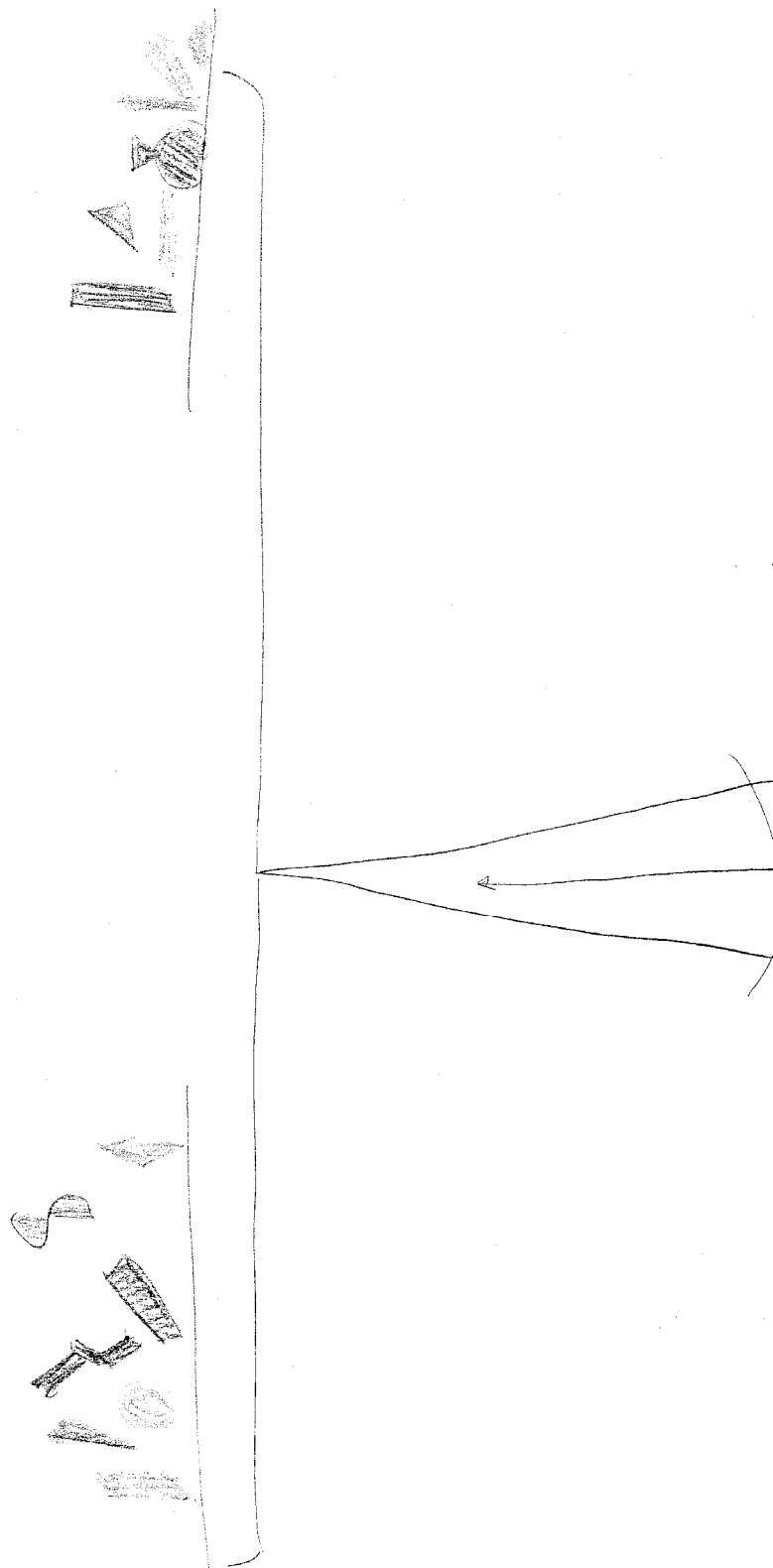
6  
 7  
 8  
 9  
 10  
 11  
 12  
 13  
 14  
 15  
 16  
 17  
 18  
 19  
 20  
 21  
 22  
 23  
 24  
 25  
 26  
 27  
 28  
 29  
 30  
 31  
 32  
 33  
 34  
 35  
 36  
 37  
 38  
 39  
 40  
 41  
 42  
 43  
 44  
 45  
 46  
 47  
 48  
 49  
 50  
 51  
 52  
 53  
 54  
 55  
 56  
 57  
 58  
 59  
 60  
 61  
 62  
 63  
 64  
 65  
 66  
 67  
 68  
 69  
 70  
 71  
 72  
 73  
 74  
 75  
 76  
 77  
 78  
 79  
 80  
 81  
 82  
 83  
 84  
 85  
 86  
 87  
 88  
 89  
 90  
 91  
 92  
 93  
 94  
 95  
 96  
 97  
 98  
 99  
 100

*[Handwritten signature]*

saesuo	xenobiot
oneite	anodip.
	exclus
	deficiens
	comp.
	comp

Feb 7 1920

reconhecer, respeitar, considerar a relevância — por igual — das  
 que nos acompanhavam nestas viagens: os grandes e pequenos, os  
 vendedores e os melhores, os finos e os grossos, os redondos e os  
 caibicos





id vija

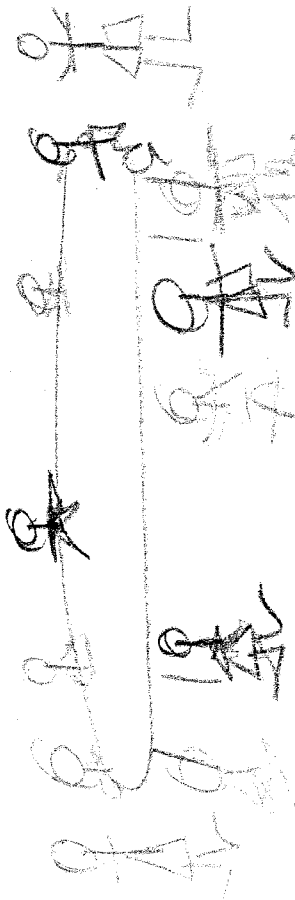
sin

ma

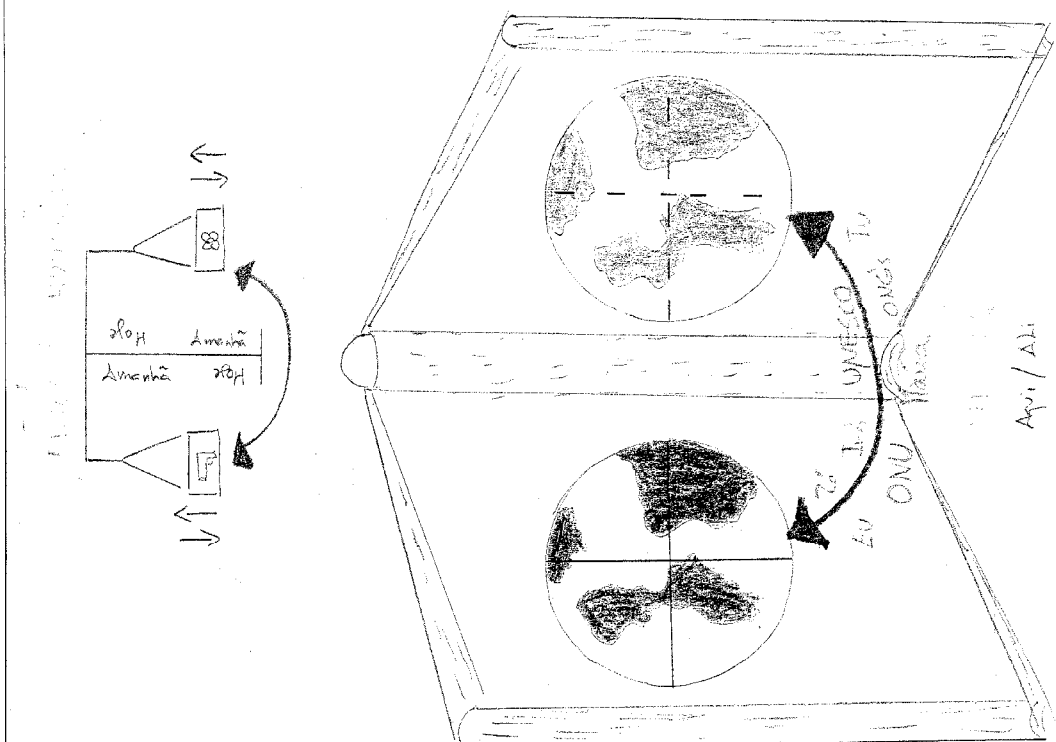
na

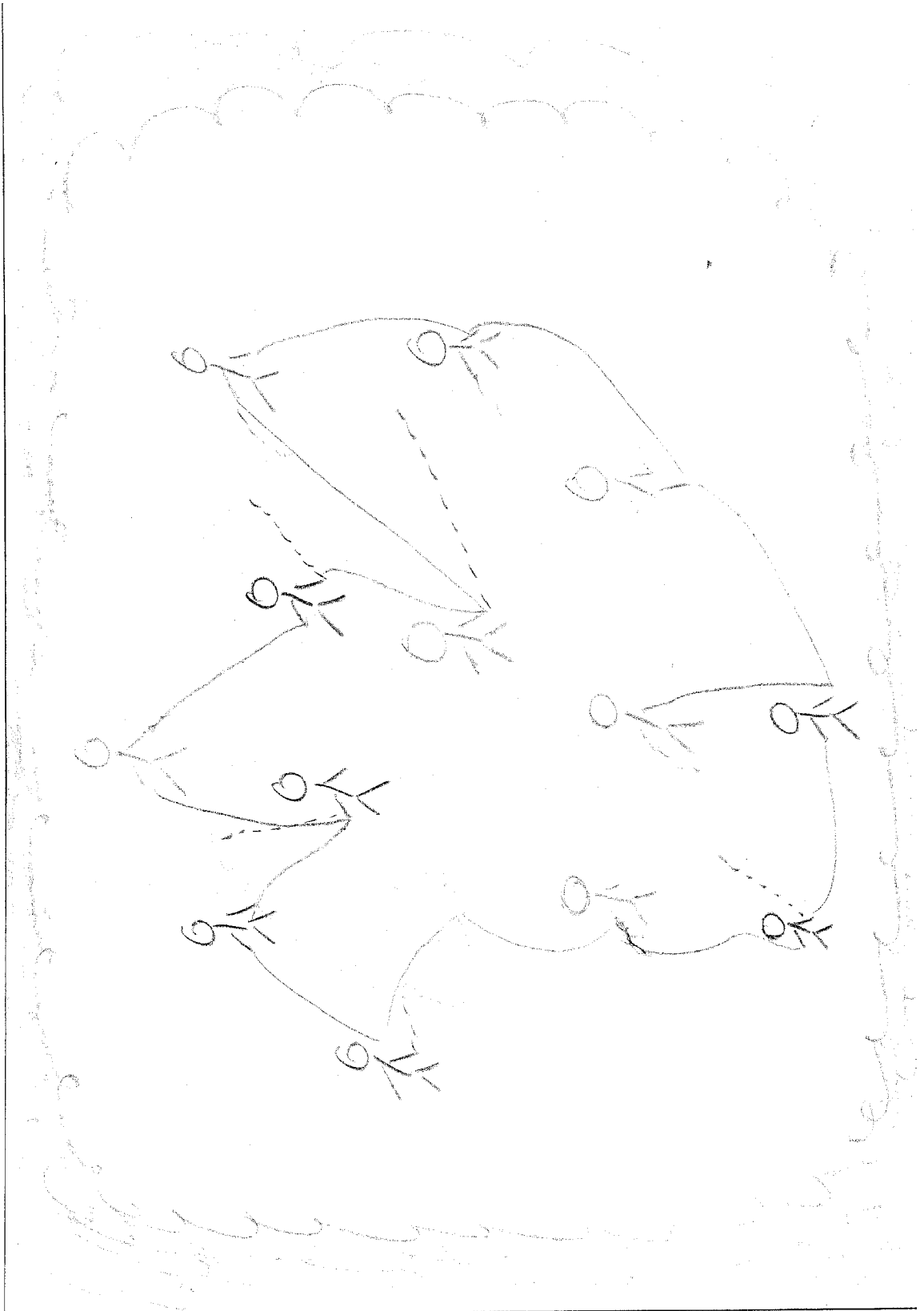
Bo

SHAPING BY HIGRAVES









## 1º Seminário Nacional de Alfabetização



Arquivos Paulo Freire

1976: 1º Seminário Nacional de Alfabetização, Monte Mário, República Democrática de São Tomé e Príncipe.

Instituto Paulo Freire

## MANIFIESTO DE SEVILLA

### INTRODUCCIÓN

El Manifiesto es un mensaje de esperanza. Dice que la paz es posible y que se puede poner fin a la guerra. Dice que se puede poner fin al sufrimiento engendrado por la guerra, al sufrimiento de los heridos y los agonizantes, sufrimiento de los niños que se han quedado sin familia ni hogar. Dice que en vez de preparar la guerra, podríamos emplear el dinero en formar personal docente y médicos, en fabricar medicamentos, en imprimir libros- en edificar colegios y hospitales.

Nosotros, autores de este Manifiesto, somos científicos originarios muchos países, del Norte y del Sur, del Este y del Oeste. El Manifiesto ha sido adoptado y publicado por numerosas organizaciones científicas de todo el mundo, entre otras por asociaciones de antropólogos, etnólogos (especialistas del comportamiento de las especies animales), fisiólogos, politólogos, psiquiatras, psicólogos y sociólogos.

Hemos estudiado el problema de la guerra y la violencia con los métodos científicos actuales. Sabemos que ninguna ciencia es definitiva, y que un día u otro sabremos más. Pero es responsabilidad nuestra decir en voz alta lo que sabemos basándonos en las últimas informaciones disponibles.

Algunos mantienen que la violencia y la guerra no cesarán nunca, porque están inscriptas en nuestra naturaleza biológica. Nosotros decimos que no es verdad. Asimismo, en otros tiempos se mantenía que la esclavitud y la dominación basados en la raza o el sexo estaban inscriptas en la biología humana. Unos cuantos incluso pretendieron poder probarlo. Actualmente sabemos que se equivocaban. La esclavitud se ha abolido, y hoy en día se ponen en práctica todos los medios para acabar con la dominación basada la raza y el sexo.

### LAS CINCO PROPOSICIONES

1. Científicamente es incorrecto decir que no se podrá suprimir nunca la guerra porque los animales hacen la guerra, y el hombre es parecido al animal. Primero, esto no es cierto porque los animales no hacen la guerra. Segundo, no es cierto porque en esto no nos parecemos a los animales. A diferencia de ellos, los seres humanos tenemos una cultura, y esta cultura podemos hacerla evolucionar. Una cultura que ha conocido la guerra en una determinada época puede cambiar y vivir en paz con las demás culturas en otra época.

2. Científicamente es incorrecto decir que nunca se podrá suprimir la guerra porque forma parte integrante de la naturaleza humana. Las controversias sobre la naturaleza humana no probarán nunca nada, porque la cultura humana nos confiere la capacidad de moldear y transformar nuestra naturaleza de una generación a otra. Es cierto que los genes que se transmiten, en el óvulo y en el espermatozoide, de padres a hijos, influyen en nuestra manera de actuar.

Pero también es cierto que estamos influidos por la cultura en la que crecemos, y que podemos ser responsables de nuestros actos.

3. Científicamente es incorrecto decir que no se puede poner fin a la violencia porque las personas y los animales violentos viven mejor y tienen más hijos que los otros. Al contrario, todo indica que el bien vivir está directamente relacionado, tanto para los seres humanos como para los animales, con la capacidad de cooperar.

4. Científicamente es incorrecto decir que nuestro cerebro nos conduce a la violencia. El cerebro es una parte del cuerpo, como las piernas y las manos. Se puede utilizar la cabeza o las manos para tratar con el prójimo, o para ejercer la violencia. Puesto que el cerebro es el soporte físico de la inteligencia, nos ofrece la posibilidad de pensar lo que queremos hacer y lo que deberíamos hacer. Y ya que hay una gran aptitud para aprender, nos es posible inventar nuevas maneras de hacer las cosas.

5. Científicamente es incorrecto decir que la guerra es un fenómeno "instintivo". Los científicos ya casi no usamos el término "instinto", porque no existe un solo aspecto de nuestro comportamiento que esté tan determinado que no pueda ser modificado con el aprendizaje. Desde luego, todos tenemos emociones e impulsos -el miedo, la ira, el deseo sexual, el hambre-, pero cada uno de nosotros es responsable del modo en que los expresa. En la guerra moderna, las decisiones y las acciones de los generales y soldados no suelen tener un carácter emocional: Los combatientes sencillamente hacen su trabajo, tal y como han aprendido a hacerlo. A los soldados instruidos para hacer la guerra, y a los pueblos llamados a apoyarlos, se les enseña a odiar y a temer a un enemigo designado. Toda la cuestión es saber por qué a unos y otros se les forma de este modo y están condicionados por los responsables políticos y los medios de comunicación.

## CONCLUSIÓN

En conclusión, proclamamos que la guerra y la violencia no son una fatalidad biológica. Podemos poner fin a la guerra y a los sufrimientos que conlleva. No con esfuerzos aislados, sino llevando a cabo una acción común. Si cada uno de nosotros piensa que es posible, entonces es posible. Si no, no vale la pena ni intentarlo. Nuestros antepasados inventaron la guerra. Nosotros podemos inventar la paz. Todos nosotros, cada uno en su sitio, tenemos que cumplir con nuestro papel.

PAULO FREIRE, PEDAGOGIA DA ESPERANÇA, (2003: 88)

AL VOLTAR AO BRASIL, EM 1979, DECLAREI NUMA ENTREVISTA  
QUE MINHA RECIFECIDADE EXPLICAVA MINHA  
PERNAMBUCANIDADE, QUE ESTA ESCLARECIA MINHA  
NORDESTINIDADE QUE, POR SUA VEZ, CLAREAVA MINHA  
BRASILIDADE, MINHA BRASILIDADE ELUCIDAVA MINHA LATINO-  
AMERICANIDADE E ESTA ME FAZIA HOMEM DO MUND